



ENTRE DENÚNCIAS E ANÚNCIOS

TECENDO POLÍTICAS E MOVIMENTOS
INSURGENTES EM TEMPOS DE EXCEÇÃO

Capa da RevistAleph - Edição número 36

[Início da descrição da Imagem] No topo da imagem em letras roxas: RevistAleph. Revista vinculada do Programa de Pós-Graduação em Educação - FEUFF. Na parte inferior, lê-se: Entre denúncias e anúncios. Tecendo Políticas e Movimentos Insurgentes em Tempos de Exceção. Nas laterais em letras miúdas: Edição número 36. Ano 2021. ISSN 1807-6211. Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis s/n. Bloco D - Faculdade de Educação. Sala 536. Telefone: 55 (21) 26292706. E-mail: revistaleph@gmail.com. Site: revistaleph.uff.br. Facebook: Revista Aleph. Imagem de mandalas de crochê em diferentes tamanhos nos tons de azul marinho, roxo, lilás e rosa ilustram a capa da revista. [Fim da descrição da imagem]

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá/SDC/UFF

R454Revista Aleph / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. - Ano 1, n. 1 (jun. 2004). - Niterói: ESE/UFF, 2004- .

Dois números por ano (jul., dez.): ano 5, n. 16, dez. 2011- .

Irregular: ano 1, n. 1, jun. 2004-ano 5, n. 15, ago. 2011.

Modo de acesso: World Wide Web.

Disponível em: <http://revistaleph.uff.br>

ISSN: 1807-6211

1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD 370

EQUIPE EDITORIAL

COMISSÃO EDITORIAL

Dr. Allan Damasceno, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, Brasil
Dra. Bruna Molisani F. Alves, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Carmen Lúcia Vidal Pérez, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil
Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Cássia Maria Baptista de Oliveira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/RJ, Brasil
Dra. Estela Scheinvar, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Eugenia da Luz Silva Foster, Universidade Federal do Amapá, Macapá/AP, Brasil
Dra. Jane Do Carmo Machado, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis/RJ, Brasil
Dra. Lisete Jaehn, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil
Dra. Mairce da Silva Araujo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Maria Tereza Goudard Tavares, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Márcia Denise Pletsch, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Marília Etienne Arreguy, Universidade Federal Fluminense
Dra. Mônica Vasconcellos de O. Farias, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil
Dra. Paula Almeida de Castro, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande/PB, Brasil
Dra. Rosane Barbosa Marendino, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil
Dra. Rosângela Branca do Carmo, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei/MG, Brasil

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Dra. Adriana Mabel Fresquet, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.
Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Celia Frazão Soares Linhares, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil
Dra. Eliana Yunes, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Ludmila Thomé de Andrade, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Maria Alice Rezende, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Maria Elizabeth de Barros, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, Brasil
Dra. Mary Rangel, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Mônica Pereira dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dr. Nelson de Luca Pretto, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, Brasil
Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil
Dra. Wilma Favorito, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Dra. Maria Nazareth Trindade, Universidade de Évora - UEVORA
Dra. Adriana Püiggrós, Universidad de Buenos Aires - UBA
Dra. Maria do Céu N. Roldão, Universidade do Minho - UMINHO
Dra. Thamy Ayouch, Université Lille III, Paris VII, França - UNIV/LILLEIII

CONSELHO EDITORIAL

Dagmar de M. Silva (UFF)
Érika Souza Leme (UFF)
Mônica Vasconcellos de O. Farias (UFF)
Nazareth Salutto (UFF)
Rejany dos S. Dominick (UFF)
Walcéa Barreto Alves (UFF)

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL DO Nº 36

Docentes

Dagmar Mello (UFF)
Érika Souza Leme (UFF)
Nazareth Salutto (UFF)
Rejany dos S. Dominick (UFF)
Walcéa Barreto Alves (UFF)

Bolsistas

Maria Paula Gonzaga Magalhães - Pedagogia - Bolsa de Licenciatura
Nárgela da Costa Pereira - Pedagogia - Desenvolvimento Acadêmico
Renata Juliana José Paixão - Pedagogia - Bolsa de Licenciatura

CAPA

Idealização – Equipe Aleph

Produção Gráfica – Renata Juliana José Paixão usando o CANVA (disponível em https://www.canva.com/pt_br/)

Fonte da imagem - foto e mandalas por: Letícia Moreira da Cunha (disponível em: [instagram @leticia.handmade](https://www.instagram.com/leticia.handmade)).

DIAGRAMAÇÃO DESTE VOLUME

Comissão Executiva

REVISÃO ORTOGRÁFICA DOS TEXTOS

Responsabilidade dos autores

Avaliadores

Adriana Campani - Univ. E. Vale do Acaraú

Adriane Matos de Araújo - UERJ

Adrienne Ogêda Guedes - UNIRIO

Aimi Tanikawa de Oliveira - FME/Niterói

Ana Regina Campello - INES

Andrea Villela Mafra da Silva - FAETEC-RJ

Bruna Molizani Ferreira Alves - UERJ

Carla Ribeiro Guedes - UFF

Claudia Pimentel - INES

Cristina Angélica A. de C. Mascaro - UERJ

Dagmar Mello e Silva - UFF

Eliana Marques Zanata - UNESP

Erika Souza Leme - UFF

Eugenia da Luz Silva Foster - UNIFAP

Fernanda Ferreira Montes - UFF

Francisco V. Ferreira da Costa - IFBA

Gerlinde Agate Platais Brasil Teixeira - UFF

Gilmar Oliveira da Silva - UFF

Giseli Barreto da Cruz - UFRJ

Helen Pereira Ferreira - UFF

Jader Janer Moreira Lopes - UFF

Jaqueline Luzia da Silva - UERJ

Léa Tiriba - UNIRIO

Leonor Pio Borges de Toledo - PUC Rio

Liana Garcia Castro - UFRJ

Lúcia Cavalieri - UFF

Márcia Guerra Pereira - IFRJ

Márcia Marin Vianna - UERJ

Maria Nazareth Salutto - UFF

Marília Etienne Arreguy - UFF

Mario Jose Missaglia Junior - INES

Marta Cardoso Guedes - CII - RJ

Marta Nídia Varella Gomes Maia - UFF

Maurício Rocha Cruz - INES

Mylene Cristina Santiago - UFJF

Nelma Alves Marques Pintor - UNESA

Paloma Alinne Alves Rodrigues - UNIFEI

Patrícia Teixeira de Sá - UFF

Rejane M. G. da Silva - Univ. E. Vale do Acaraú

Rejany dos S. Dominick - UFF

Ricardo Marciano dos Santos - FAETEC-RJ

Rita de Cássia Oliveira e Silva - UFRJ

Rosana Deise Oliveira Silva - UFSCAR

Rosane Karl Ramos - SME/ Petrópolis

Sandra Cristina Moraes de Souza - UFPB

Sonia Regina Alves Nogueira de Sá - UFF

Tathiana Prado Dawes - UFF

Valéria de Oliveira Silva - UERJ

Vinicius de Moraes Monção - FAPESP

Walcea Barreto Alves - UFF

DIRETRIZES PARA AUTORES

Os artigos devem ser encaminhados por meio do OJS, acessando a página. Os autores devem procurar, na coluna ao lado esquerdo o item INFORMAÇÃO PARA AUTORES e seguir os passos para envio.

Direitos e Deveres

A RevistAleph não tem fins lucrativos. A submissão de artigos é gratuita, bem como o acesso aos mesmos, dentro da política do OJS.

A RevistAleph está sob [Licença Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional](#)



A RevistAleph privilegia a socialização de artigos que se articulam com políticas e práticas instituintes, àquelas que se articulam a dimensões éticas, estéticas, democraticamente includentes, nos diferentes tempos/espacos. Buscamos divulgar os movimentos de criação de uma outra escola, de um outro ensino e de uma outra educação a que vimos chamando de Experiências Instituintes e que se articulam também com o conceito de Inovação Pedagógica.

Os argumentos deverão ser desenvolvidos com originalidade e respaldarem-se no diálogo com pensadores que estabeleçam interlocuções com as grandes áreas da CAPES: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS; CIÊNCIAS HUMANAS; LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E MULTIDISCIPLINAR.

O encaminhamento do artigo para publicação por meio do OJS indica a concordância do autor em compartilhar sua produção pela internet sem receber qualquer valor pecuniário, respeitando-se seus direitos autorais.

Aceitamos artigos em Espanhol.

Excepcionalmente poderão ser publicados textos de autores brasileiros ou estrangeiros publicados anteriormente em livros e periódicos que tenham circulação restrita no Brasil, condicionada à aprovação da Comissão Editorial.

Observar e cumprir a norma culta da língua Portuguesa e de língua estrangeira, assumindo a responsabilidade pela revisão ortográfica, gramatical e das normas da ABNT do seu texto e resumos. É importante que, antes de encaminhar o artigo para a RevistAleph, o mesmo passe por profissional com competência (custeio de tal serviço de responsabilidade dos autores) para revisão de norma culta das línguas e da ABNT.

Artigos postados após finalizado o prazo estabelecido para submissão de cada número serão encaminhados para avaliação, mas sem garantia de que os mesmos serão avaliados em tempo hábil para publicação naquela chamada de artigos. Em caso de aprovação, será encaminhado para publicação no número seguinte.

Devem indicar, em nota de rodapé junto ao título, se parte do texto foi apresentado em Evento Acadêmico e/ou se resulta de monografia, dissertação de mestrado, tese de doutorado ou de projeto de pesquisa financiado por órgão público ou privado.

Devem informar em nota de rodapé se o texto ou parte do texto já foi publicado, seja em anais de encontros científicos, seja em outros veículos de comunicação.

Podem indicar, como sugestão, em qual seção da revista gostariam de ver o texto publicado.

Devem atentar para as condições legais e éticas da utilização de imagens, de citação de nomes e da veracidade dos fatos informados.

Devem informar a fonte das imagens e verificar se as mesmas têm reserva de publicação, visto que é de sua responsabilidade todo o conteúdo de seu artigo. Imagens sem fonte serão excluídas dos artigos.

O material deve estar em conformidade com as diretrizes do COPE (*Committee on Publication Ethics*), que visam incentivar a identificação de plágio, más práticas, fraudes, possíveis violações de ética. Os autores devem visitar o website do COPE (<http://publicationethics.org>), que contém informações para autores e editores sobre a ética em pesquisa.

Devem referenciar de maneira explícita os artigos que contenham dados, análise e interpretação de dados de outras publicações.

Na redação de artigos que contenham uma revisão crítica do conteúdo intelectual de outros autores, estes deverão ser devidamente citados.

É importante que o projeto que dá origem ao artigo esteja registrado no Comitê de Ética de sua instituição de origem, especialmente aqueles que trabalham com informações sobre humanos.

Devem indicar se o texto foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa ou por Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Instituição de Ensino Superior e o número do registro na instituição de origem.

Artigos que resultam de monografias, dissertação de mestrado, tese de doutorado devem trazer o orientador como co-autor.

NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO DE ARTIGOS

Papel: Formato A4

Margens: Todas as margens 3 cm.

Artigos em Espanhol devem conter título, resumos e palavras-chave em Inglês e Português.

Título: Em Português e Inglês, em sequência. Centralizados, espaço simples, negrito, Calibri 14, em CAIXA ALTA. Espaço entre os títulos e entre o em Inglês e os autores: 1,5, tamanho 12.

Sub-títulos: (O que inicia as partes do texto): em negrito, calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da Língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

Autor (es): (Não esqueça de suprir o nome dos autores em “manuscrito” – arquivo que será enviado para avaliação cega): Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores. Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

Resumos: (Obrigatórios no “manuscrito” – arquivo submetido para avaliação): em Português e em Inglês. Um terceiro pode ser enviado em outra língua opcional, com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Fonte: Calibri 12.

Palavras-chave: 3 a 5, em português e outra língua. Começar por letras maiúscula e separadas por pontos. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço. Ex. Escola. Cultura. Inclusão.

Corpo do texto: Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha do parágrafo: 1,5; Fonte: Calibri/ tamanho 12; Espaçamento: 1,5, sem espaço antes ou depois;

Citações: Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples sem aspas. Incluir um espaço simples antes e depois. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <https://www.tccmonografiaseartigos.com.br/regras-normas-formatacao-tcc-monografias-artigos-abnt>.

Notas no rodapé: Tamanho 10, justificadas. Calibri, espaçamento simples,

Gráficos e Imagens: Incluir numeração e título acima. Incluir fonte abaixo.

Referências: Apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

Arquivo da submissão: Em formato DOC ou ODT, sem autores. Faça a revisão da língua portuguesa.

DICA

Acesse <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/about/submissions#authorGuidelines>

Acesse <https://drive.google.com/file/d/1RhwjtM5cYXbD28oqs08HHUtTz9Fpb4f-/view?usp=sharing>

para obter modelo de formatação.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

REVISÃO ORTOGRÁFICA E DE NORMAS DA ABNT

São responsabilidade dos autores. A revista não tem verba para custeio, nem dispõem de profissional da área. Artigos com muitos erros ortográficos serão imediatamente recusados.

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	I
DIRETRIZES PARA AUTORES	III
NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO	IV
SUMÁRIO	V
EDITORIAL	VII

Editorial

ENTRE DENÚNCIAS E ANÚNCIOS: TECENDO POLÍTICAS E MOVIMENTOS
INSURGENTES EM TEMPOS DE EXCEÇÃO

Dagmar Mello, Erika Leme, Nazareth Salutto, Rejany Dominick e Walcea Barreto

Autores Convidados

O DILEMAS DAS REDES E A MODULAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DOS
USUÁRIOS: O QUE ISSO TEM A VER COM OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM? 2
Denize Sepulveda e Yuri Sepulveda

Versão do artigo para leitores 18

Dossiê Temático

EDUCACIÓN INTERCULTURAL: REFLEXIONES SOBRE DOS DÉCADAS DE
INTERCULTURALISMO EN MÉXICO 36
Nicanor Rebolledo

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL NOS ESPAÇOS ACADÊMICOS: ENSINO A
DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA, UM LABORATÓRIO PARA A EDUCAÇÃO 53
Kátia Luciene de Oliveira e Silva Santana e Scheyla Taveira da Silva

EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL E O DIÁLOGO COM OS PROFESSORES
SOBRE A DIFERENÇA NO CONTEXTO ESCOLAR. 82
Sara Moitinho

LITERATURA DE CORDEL E DIGNIDADE HUMANA: UMA INOVAÇÃO EDUCATIVA
NO ATENDIMENTO A ALUNOS COM COMPORTAMENTO SUPERDOTADO 107
Sonia Regina Alves Nogueira, Ursulla Herdy Gomes, Fernanda Serpa Cardoso e
Alice Akemi Yamasaki

“PAUSA PARA EXISTIR”: AS OCUPAÇÕES DOS SECUNDARISTAS E A PROVOCAÇÃO SOBRE AS IDEIAS DE PODER, FLUXO E TEMPO	136
Heliana de Barros Conde Rodrigues e Lilian Michelli Giovanelli da Costa	

Experiências Instituintes

TRABAJO DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. RELATO DE UNA EXPERIENCIA	154
Elena Cárdenas Perez	
CARTOGRAFIA AFETIVA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: PENSANDO EM ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DOS IMPACTOS DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO	177
Beatriz Paz e Marina Bueno	

Pulsões e Questões Contemporâneas

ACTIVE LEARNING AND INCLUSION AGENTS: A NECESSARY TRAINING	197
Claudiane Figueiredo Ribeiro, Flávia Câmara Neto Athayde Gonçalves, Marta Maria Alonso de Siqueira e Gerlinde Agate Platais Brasil Teixeira	
EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR: LIBRAS, SURDEZ E INCLUSÃO SOCIAL	223
Tathianna P. Dawes, Gabriela B. Neumann Leitão e Cássia Larissa C. Lopes	
O CORPO INFANTIL COMO PROFUSÃO DO SENSÍVEL NOS “ANOS DE CHUMBO” DO BRASIL: ANÁLISE DA OBRA FÍLMICA O ANO EM QUE MEUS PAIS SAÍRAM DE FÉRIAS	246
Luciana Alves Rodrigues	
REDESCREVENDO O MAL-ESTAR DA CRIANÇA: POR UM LUGAR PARA OS ACONTECIMENTOS NA EQUAÇÃO ETIOLÓGICA	265
Marília Velano	

Homenagens

VIDA ESPERANÇANDO: ELZA DELY VELLOSO MACEDO	285
Maria Lucia Cunha Lopes de Oliveira e Lúcia Cavalieri	
UM ABRAÇO COM PALAVRAS PARA MÔNICA SILVESTRI	289
Carmen Pérez	
MEU CONHECIMENTO DE HUMBERTO MATURANA	290
Nelson Monteiro Vaz	
MEU CONHECIMENTO DE MATURAMA	294
Luiz Antonio Botelho Andrade	

ENTRE DENÚNCIAS E ANÚNCIOS: TECENDO POLÍTICAS E MOVIMENTOS INSURGENTES EM TEMPOS DE EXCEÇÃO

Nós estamos vivendo um momento no nosso Planeta que suspende a todos nós do nosso estado cotidiano. E não podemos operar no automático.(...) A ideia é que vocês tenham alguma experiência daquilo que chamo de fricção com a vida, para não vivermos em câmera lenta. Para vivermos em conexão. (...) Podemos fazer uma experiência de uma conexão que não é só virtual. Podemos fazer uma conexão sensorial, em outros termos, com o propósito desse nosso encontro, porque assim ele fica mais potente e mais animador para todos nós.
(KRENAK, 2020, p.4)

Neste tempo que nos deixa com a sensação de que muitas coisas se avolumam como monturos, alguns fatos nos atravessam, porém nem todos percebem que há provocações que nos transformam. Nem todos os processos educativos interagem de forma poética-estética visando o abrandamento das tensões históricas pelas quais estamos passando.

Neste editorial começamos por expressar nossas homenagens ao companheiro e às companheiras na luta e construção da educação, ciência e dignidade da vida. Em um gesto afetuoso buscamos pessoas que conviveram com as obras de Elza Dely, Mônica Silvestri e Francisco Maturana, cujos legados nos inspiram e motivam a continuar na travessia do tempo.

No seu número 36, os artigos publicados na Revista Aleph envolve amplo espectro de discussões, levantando temas urgentes e insurgentes que podem contribuir para potencializar conexões e fricções geradoras de esperança nas ciências, na arte e na vida, por meio de tessituras de espaços e tempos de denúncias e anúncios. São *devires* que se constroem a partir do agora, mas que não se perdem quando olhamos para o passado e percebemos que o lixo da história nos ajuda a antecipar visões sobre o futuro. Olhar para ações de partilha solidárias de um agora insurgente é potencializar as lutas constituídas por coletivos, oportunizando elaborações de narrativas analíticas e conscientes que estão sendo produzidas, anunciando as histórias de sujeitos cujos corpos pulsantes resistiram e ainda resistem às diferentes formas de opressão que escondem e reaparecem como raízes serpenteantes.

Tempo distópico em que no mundo e no Brasil, especialmente, segmentos da sociedade criam textos e contextos que alimentam diferentes formas de exclusão. Uma das mais proeminentes são as *Fake News* espalhadas como verdades por pessoas que pouco respeitam a si e muito menos aos outros e às instituições. Neste país, apenas recentemente conseguimos chegar próximo de uma universalização do acesso ao ensino

fundamental e sair do mapa da fome. Mas, desde o final da primeira década do séc. XXI, temos visto a criação de novas exclusões que conduzem a população à fome, à miséria, ao desemprego e à morte.

Ler as entrelinhas e as tramas do novo mundo está cada vez mais difícil, mesmo para aqueles que têm um bom nível de escolaridade e que são nativos digitais. Mesmo os que são plugados, ainda não são capazes de lidar com as mudanças, pois o mundo da confluência digital nos dá a sensação de que sabemos menos do que deveríamos. Pois, se poucos sabiam como lidar com as informações das redes de comunicação analógicas, a entrada na era digital deixou muitos desconfiados de tudo e outros se acreditando como desconhecedores e perdidos para identificar as diferenças entre notícia, ciência, fé e manipulação político-ideológica. Ainda no início do século XX, Benjamin (1985)¹ afirmou que as informações infundadas só serviam para confessar a nossa pobreza. Quais são as pobreza destes primeiros vinte anos do século XXI? Temos aquelas visíveis: as formas opressivas e que deixam feridas abertas, evidenciando personalidades ditatoriais e assassinas explícitas. Mas, há as que não são tão evidentes e, como diria Foucault (1977)², *“fazem a amena tirania de nossas vidas cotidianas”*, pois são dissimuladas, embotando os sentidos e a consciência, fazem mesmo você desacreditar de si próprio! Mas, sempre há aqueles e aquelas que se contrapõem aos processos totalitários e criam movimentos críticos e decoloniais, em defesa da vida, da pluralidade, dos conhecimentos científico, filosófico e artístico buscando incluir a diversidade em todos os seus coloridos. Estes, dificilmente estão atrás do poder pelo poder ou de poder financeiro, envolvem-se em ações coletivas e partilhadas para que o enfrentamento político se apresenta como prática dialógica aos que ainda persistem em violar os poucos direitos que conseguimos aprimorar em lutas pela democracia e, em especial, dos povos originários das Américas.

Estamos vivendo tensionamentos constantes à manutenção da normalidade constitucional e da garantia dos direitos, no Brasil e em outros Estados democráticos. São visíveis as fissuras por meio de ações governamentais que produzem ataques por meio de cortes sucessivos de investimento público na educação, saúde, cultura, moradia, meio ambiente, ciência e tecnologia.

Encontramo-nos num momento em que está sendo desvelado um projeto que propositalmente gerou atraso para compra e início no processo de imunização da

¹BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I: **Magia e Técnica - Arte e Política**. Ed. Brasiliense.

²FOUCAULT, Michel. **Introdução para uma vida não fascista** - Prefácio - in: GUATARRI, Félix e DELEUZE, Gilles. O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia. Editora 34

população brasileira contra a COVID-19. Quando escrevemos esse editorial, tínhamos chegado à marca de mais de meio milhão de mortes pela pandemia (junho de 2021). O desemprego, a miséria e o retorno da fome assola negros, índios e brancos, especialmente pobres e mulheres.

Exigimos respostas, mas as teremos? Por um lado, municípios e estados reabrem escolas sem imunização dos profissionais da educação, crianças e familiares. Por outro, a educação on-line (dentre outras denominações) provoca exclusões devido à exígua inclusão digital gerada pela falta de internet ou de equipamento adequado. Há, também, a manutenção de um paradigma educacional que tem se mostrado excludente. Não basta mudar o suporte educacional, é preciso questionar e produzir, de forma insurgente, novos paradigmas para o ensino, a aprendizagem e, especialmente, para a seleção e vivência dos conteúdos curriculares nas escolas.

A exceção que está posta não produz a experiência reivindicada por Krenak³, porém ainda pulsa, para expressiva parcela da sociedade que se rebela, uma contradição com uma tal "realidade estável". Se uma parte se nega ao conhecimento científico e à própria realidade sensível, há outra parte que se insurge produzindo fios para tecer um amanhã de inclusão e de partilha.

Em momentos de grande crise como o que estamos vivendo, se faz necessário buscar, enxergar e questionar as oportunidades de construção de caminhos outros, buscar por experiências instituintes, fazer percursos pouco lineares e construir coletivamente novas perguntas e outras respostas para aquelas antigas questões. As conquistas advindas das ações do presente exigem o esforço coletivo para que sejam ampliadas, sustentadas e consolidadas permanentemente para todos os setores da sociedade, mas especialmente para os que são alvos de ataques de projeto societal genocida e totalitário.

As respostas/anúncios, iniciativas de apoio e acolhimento de população e culturas vulneráveis; ampliação dos movimentos de luta pelo respeito à diversidade em todas e quaisquer que sejam as diferenças, desde o enfrentamento aos racismos, ao extermínio das crianças, ao capacitismo e às fobias em relação aos diferentes modos de expressão de gêneros, ecoam múltiplas vozes que vêm afetando as (nossas) vidas em diferentes dimensões, anunciando que há como destituir a barbárie.

O momento em que percebemos a existência do caos é também o momento que nos exige reinvenção, pois ao contrário de paralisar/anestesiá-lo, é preciso impulsionar

³KRENAK, A. **Caminhos para a Cultura do Bem viver**. Biblioteca Ailton Krenak, 2020. Disponível em <http://www.culturadobemviver.org/>. Acesso em 05/06/2021.

iniciativas de enfrentamento nas quais se fazem anúncios, disputando narrativas com um certo consenso de barbárie. Ciências e artes produzem conhecimentos como política para o enfrentamento de um tempo de exceção.

Vivenciamos momentos marcantes de luta na escola, na universidade e também nas ruas. É preciso firmar posicionamentos lúcidos que expressam mais do que nossas indignações, nossa vontade de interpelar os abusadores da vida, nos insurgindo contra a barbárie excludente, expressando que o enfrentamento com as forças obscurantistas se dá pela vontade da produção da cultura do amor à pluralidade corporal, de maneiras de ver e de estar partilhando o mundo e, acima de tudo, potencializando rupturas com as lógicas que, em nome de uma "vida útil", querem apagar o direito ao bem viver. *

O que surge da urgência imposta por esses tempos de excepcionalidade?

Acreditamos que se insurgir diante dos desafios cotidianos, demanda uma re-significação, no campo do vivido, do nosso ser e estar no mundo que, mais do que nunca, nos chama a realizar, em conexão com a Terra e com a humanidade, um Awê⁴ para as "estrelas", entoadado por expressões diversas de diferentes culturas e pontos do planeta, exigindo RESPEITO À VIDA E À DIGNIDADE HUMANA.

Acreditamos que os artigos a seguir fazem parte deste Awê. Boa leitura!

Dagmar Mello
Erika Leme
Nazareth Salutto
Rejany Dominick
Walcea Barreto

⁴O Awê é um momento para transmitir experiências e conhecimentos por meio de cantos e danças que visam respostas aos desafios na luta de afirmação das culturas indígenas. É considerado como um símbolo de identidade por vinte etnias indígenas do Nordeste, sendo possível entendê-lo como um sistema linguístico de auto-afirmação cultural. Para os Pataxós da Bahia, é um ritual motivado pelo sentimento de pertencimento que simboliza a afirmação da indianidade.



APOIOS



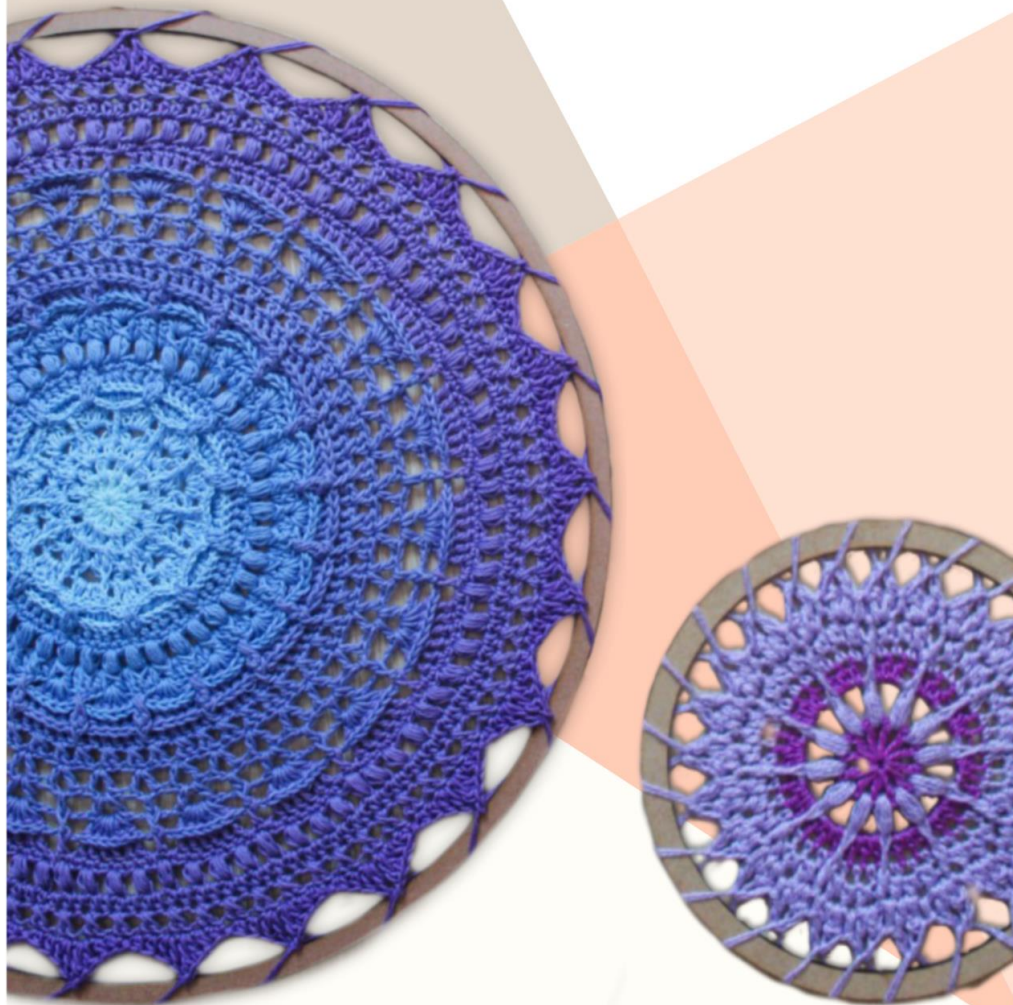
UEPB



Programa de Pós-Graduação em Educação 1971-2018
Mestrado e Doutorado



Autores Convidados



Capa da Seção - Autores Convidados

[Início da descrição da imagem]

Imagem de mandalas de crochê em diferentes tamanhos nos tons de azul marinho e roxo ilustram o card. No topo em letras roxas: Autores convidados.

[Fim da descrição da imagem]



O DILEMAS DAS REDES E A MODULAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DOS USUÁRIOS: O QUE ISSO TEM A VER COM OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM?

THE NETWORK DILEMMAS AND THE MODULATION OF USER BEHAVIORS: WHAT DOES IT HAVE TO DO WITH LEARNING PROCESSES?

Denize Sepulveda¹
Yuri Sepulveda²

Resumo

Este artigo tem por finalidade estabelecer algumas análises sobre o documentário “O Dilema das Redes” e a sua relação com as modulações dos comportamentos dos usuários da internet. Defendemos que nessa troca se estabelecem processos de aprendizagens que interferem nas visões de mundo das pessoas, influenciando a conscientização crítica dos sujeitos. Nossas considerações provisórias apontam para a importância do papel da escola com xs³⁴ estudantes, no que se refere à criação dos espaços de emancipação, para que possam tecer maneiras de enfrentamentos diante de situações opressoras vivenciadas por jovens em redes sociais.

Palavras-chave: Redes Sociais. Comportamentos. Aprendizagem.

¹ Coordenadora adjunta e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) da Uerj/FFP. Professora adjunta da UERJ, Departamento de Educação – FFP. Pós-doutora pelo PPG Educação da UFF (2020). Pós-doutora pelo PROPED-UERJ (2016). Doutora pelo PROPED UERJ (2012). Mestre em Educação - UFF (2003). Bacharel e licenciada em História (1993). Sublíder do Grupo de Estudos e Pesquisa Conservadorismo e a Educação Brasileira (GEPCEB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidades e Diferenças nos Vários *EspaçosTempos* Cotidianos (GESDI) UERJ/FFP. E-mail: denizesepulveda@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9049-5200>.

² Doutorando em Estudos Culturais na Universidade de Lisboa. Mestre em Estudos Cinematográficos pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2017). Graduado em Comunicação Social. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Conservadorismo e a Educação Brasileira (GEPCEB). E-mail: yurisepulveda1@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8317-1662>.

³ O uso do "x" não é apenas uma forma de adaptação morfema-grafema. O “x” é a negação da genitalização dos sujeitos e das palavras. Um resgate histórico pelo direito à não sexuação dos seres, como fora negado às pessoas intersexos ao longo da história. Logo, se existe uma incapacidade do leitor em ler essas agonísticas (POCAHY, 2018) no campo estético e político, o que deve ser melhorado é a tecnologia que permite a leitura e não a luta de um determinado grupo em detrimento a outro. O “x”, enquanto quiasmo, refere-se ao encontro apical de duas retas que eclodem criando sentidos a outras formas negadas de uma desinência de gênero e suas compreensões (YORK, 2020).

⁴ Nota das Editoras: visando dar acesso às pessoas com algum tipo de deficiência visual e disléxicos, bem como em respeito aos autores e suas militâncias, publicaremos outra versão, acessível aos leitores digitais. Esperamos que em breve essa limitação sociotecnológica seja superada.



Abstract

This article aims to establish some analysis regarding the documentary "o dilema das redes" and its relation with the modulation of Internet user's behavior. We defend that in this relation a learning process is established in which interferes in people's worldview, influencing the subject critical awareness. Our provisory considerations point to the importance of the school rule along with the students as a means of creating spaces of emancipation, in order to elaborate ways of confronting toward oppressive situations experienced by teenagers in social networks.

Keywords: Social networks. Behaviors. Learning.

Introdução

O documentário norte-americano "O Dilema das Redes" foi dirigido por Jeff Orlowski e escrito por Davis Coombe, Vickie Curtis, além do próprio Orlowski. Foi lançado pela Netflix⁵ em 9 de setembro de 2020. O filme tem como objetivo discutir o papel das redes sociais e os malefícios que elas causam à sociedade como um todo, dando destaque à manipulação e à modulação que essas redes produzem nos comportamentos das pessoas, tendo como alvo aumentar o lucro das empresas que as gerenciam.

Por meio de uma linguagem extremamente moderna, o documentário vai se construindo através de uma narrativa que faz uso também da ficção. Ou seja, conforme os especialistas entrevistados falam sobre como as redes interferem na vida das pessoas, o filme nos apresenta uma família fictícia vivendo as questões que estão sendo levantadas pela narrativa fílmica. Essa mistura de documentário com ficção ajuda os espectadores a vivenciarem catarses, a entrar na atmosfera criada pelo filme e, com isso, entender a problemática abordada. Entende-se por catarse o que Aristóteles descreveu na relação do indivíduo com as sensações causadas pela arte – especificamente poesia e música. O cinema incorporou essa ideia para expressar o fato

⁵ Netflix é uma provedora global de filmes e séries de televisão com sede na Califórnia que, atualmente, possui em torno de 160 milhões de assinantes. Foi fundada em 1997, nos Estados Unidos. Inicialmente atuava como uma empresa de entrega de DVD pelo correio (<https://canaltech.com.br/empresa/netflix/>).

de que conseguimos, enquanto espectadorxs, nos relacionar emocionalmente com o que está sendo tratado em tela.

É pela ficção contida no documentário que vamos concretizando o que está acontecendo ao redor do mundo e com todos nós. Se há algum tempo já vínhamos criticando as redes sociais pela polarização produzida em nossa vida cotidiana, o filme nos permite visualizar o projeto político/econômico/social que está por trás dos algoritmos que manipulam o que vemos nas redes.

Na realidade brasileira, pudemos perceber uma forte polarização política ocorrendo desde o período que antecedeu o referendo do comércio das armas, realizado no ano de 2005, passando pela segunda campanha à presidência da República de Dilma Rousseff, em 2014, e culminando com o que passou a ocorrer desde a campanha presidencial de Jair Bolsonaro, em 2018.

O documentário “O Dilema das Redes” explicita como a política norte-americana utilizou de fake news nas redes sociais, durante a primeira campanha de Donald Trump, em 2016, para dividir o país entre xs adeptxs da extrema direita e o restante da população. Para entender a campanha de Trump é preciso primeiramente abordarmos o escândalo da Cambridge Analytica: uma empresa de captação e uso de dados de usuárixs de redes sociais.

A empresa em questão coletava informações sobre xs usuárixs de internet, como suas tendências de compras, suas formas de pensar, o tempo que passavam assistindo publicidades ou mesmo em grupos de discussões e, de posse desses dados, vendiam as informações sem a permissão, claro, dessas pessoas, para empresas e campanhas políticas. Essa prática resultava no uso indevido desses dados, de modo que favoreciam a produção e divulgação de conteúdos que interferiam nas opiniões e incentivavam votos ou descredibilizavam pessoas e candidatos em processos eleitorais. As notícias criadas tinham por objetivo convencer, desinformar para desestabilizar os processos de participação democráticos.

O uso das fake news na campanha de Donald Trump foi importado pela família Bolsonaro e pelo denominado gabinete de ódio – que hoje está sendo investigado pela Polícia Federal em função da compra de Bots de internet e também pela disseminação do discurso de ódio, o qual faz uso do “comunismo” como vilão para o controle narrativo e político das massas. O documentário, ao expor os caminhos de produção e disseminação de uma política de mentiras, mostra cenas do Brasil durante a campanha presidencial de Bolsonaro.

O documentário evidencia que após coletar os dados dos usuárixs e de se criar notícias falsas era preciso que alguém ou algo as disseminasse. Nesse contexto, as empresas e campanhas políticas começaram a criar usuárixs falsxs – *bots*, robô em inglês -, ou compraram pacotes de impulsionamento de notícias. Os *bots* replicavam nas redes sociais as notícias falsas que eram criadas por perfis reais. Assim, aquelas “informações” proliferavam e pareciam “verdadeiras”, em função da grande quantidade de vezes que eram replicadas. São normalmente códigos de programação feitos para interagirem sobre conteúdo específicos e manterem *hashtags* (“#”) em posições altas no Twitter.

Conforme vamos acompanhando o documentário, vai ficando claro, assim como na narrativa ficcional, como as redes sociais estão sendo usadas para modelar e manipular as pessoas em vários sentidos. Vamos percebendo que elas fazem uso de uma abordagem comportamentalista que interfere nos processos de aprendizagens e na visão de mundo dos indivíduos, influenciando a conscientização crítica dos sujeitos. Observamos que muitos dos membros da família fictícia, principalmente os dois mais jovens, ao serem modelados e manipulados, iam se alienando do que estava acontecendo ao seu redor, tornando-se, ao mesmo tempo, espectadores e produtos das redes sociais, como diz Freire (1981, p. 35):

A sociedade alienada não tem consciência de seu próprio existir. [...] O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não sua própria realidade objetiva. [...] O ser alienado não procura um mundo autêntico [...].



Não podemos deixar de analisar que o desenvolvimento da consciência crítica é condição fundamental para que os seres humanos se comprometam com a própria realidade e, assim, possam transformar o mundo em que vivem, tornando-se sujeitos de sua própria história e não objetos manipuláveis. Ainda, de acordo com Freire (1981, p. 61):

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaços-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais.

Contudo, o documentário evidencia que o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva pelos sujeitos não é o objetivo das redes sociais, mas sim a manipulação de suas decisões, partindo da modulação dos comportamentos, induzindo as pessoas a desenvolverem uma forma de aprendizagem que se acomoda às situações de opressão.

A abordagem comportamentalista

Para a abordagem comportamentalista o desenvolvimento humano é identificado como comportamento observável. O desenvolvimento, para essa teoria, deriva da ação causal exercida pelos objetos exteriores sobre os mecanismos nervosos e cerebrais. Dentro desse enfoque, os sujeitos são seres passivos, de modo que o conhecimento se dá pela absorção do meio; a aprendizagem supõe o treino, a repetição e a memorização; a linguagem é concebida como uma sucessão de estímulos linguísticos que induzem a padrões de comportamentos.

O comportamentalismo ensina como instalar respostas novas e modificar padrões de respostas já existentes, o que o torna, em suma, um paradigma facilmente aplicável à educação. A tal ponto que o próprio Skinner, em seu livro *Tecnologia do Ensino* (SKINNER, 1972⁶) elaborou propostas bem

⁶ SKINNER, Burrhus Frederic. *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: E. P. U, 1972.

delineadas para o ambiente escolar, como o "ensino programado" e o emprego de "máquinas de ensinar" verbais (CUNHA, 1988, p. 57).



Assim, as redes sociais vêm investindo nessa abordagem comportamentalista, que acredita que pode instalar respostas novas nxs usuárixs, modificando padrões já existentes. Segundo a teoria comportamental, o organismo humano é regulado simplesmente por acidentes e contingências naturais. É importante – e nisso consiste o processo da educação ou treinamento social – aumentar as contingências de reforço e sua frequência, utilizando-se de sistemas organizados, pragmáticos, que lançam mão de reforços secundários associados aos naturais, a fim de se obter certos produtos preestabelecidos, com maior ou menor rigor. Leva-se em conta tanto os elementos do ensino como as respostas dos indivíduos analisados em seus componentes comportamentais.

Ao adotar o pressuposto de que todo e qualquer organismo pode ser conduzido a agir mediante condicionamento, o Comportamentalismo torna-se facilmente assimilável por aqueles que veem a educação como um arranjo de estímulos ambientais dispostos corretamente para reforçar respostas adequadas (CUNHA, 1988, p. 62–63).

Nessa perspectiva, o ensino é composto por padrões que podem ser modificados por meio de treinamento, segundo objetivos predeterminados. Sobre isso, pretende-se desenvolver comportamentos ou habilidades que podem ser mensurados a partir das respostas emitidas, caracterizadas por formas e sequências especificadas.

Verifica-se nesta abordagem que o importante é o resultado final do comportamento. É por meio dele que se identifica a aprendizagem dos sujeitos; assim, dependendo do resultado final, elxs poderão ser punidos ou recompensados. Vejamos o que nos diz Skinner (1973, p.21): “Uma pessoa é responsável por seu comportamento, não só no sentido de que merece ser admoestada ou punida quando procede mal, mas também no sentido em que merece ser elogiada e admirada em suas realizações”.

Influenciadxs por essa abordagem, as pessoas são elogiadas ou depreciadas por meio de símbolos, como, por exemplo, a curtida, caracterizada pelo polegar para cima

, e a não curtida, expressa pelo polegar para baixo . Esse sistema acaba influenciando na tomada de decisões de muitos sujeitos que querem, a todo o custo, obter a curtida. O filme fictício presente no documentário demonstra muito bem essa questão quando a filha mais nova tira fotografias suas para postar na rede social. Todavia, antes, ela submete as fotos a um filtro para que fiquem perfeitas. O filtro é um aplicativo que possibilita o manejo de cores e/ou a obtenção de efeitos de luz para a melhoria da imagem.

Entre várias curtidas, a jovem adolescente, no entanto, se prende a um comentário irônico sobre suas orelhas. Com essa informação, o algoritmo do Instagram começa a jogar uma série de publicidades sobre cirurgia plástica e tratamentos estéticos, acentuando o comentário maldoso ou, na gíria das redes, *the hate*. A junção do *cyberbullying* com *haters* tem levado meninas e meninos dessa geração ao suicídio. O *cyberbullying* é um tipo de assédio virtual. É uma prática que está presente nas tecnologias de informação e comunicação, gerando comportamentos persecutórios, repetidos e agressivos praticados por uma pessoa ou grupo com a intenção de prejudicar alguém. Cada vez mais tem ocorrido em várias sociedades, especialmente entre jovens, e atualmente, legislações e campanhas de sensibilização têm surgido para combatê-lo. Podemos entender melhor ao ler, que:

Cyberbullying é o *bullying* realizado por meio das tecnologias digitais. Pode ocorrer nas mídias sociais, plataformas de mensagens, plataformas de jogos e celulares. É o comportamento repetido, com intuito de assustar, enfurecer ou envergonhar aqueles que são vítimas. Exemplos incluem: espalhar mentiras ou compartilhar fotos constrangedoras de alguém nas mídias sociais; enviar mensagens ou ameaças que humilham pelas plataformas de mensagens; se passar por outra pessoa e enviar mensagens maldosas aos outros em seu nome (UNICEF, s/d, p.1).

Assim, percebemos que as redes sociais não controlam somente o comportamento e o tempo, mas influenciam, também, e cada vez mais, no autoconceito (imagem ou ideia que o indivíduo faz de si mesmo), na autoimagem (descrição que a pessoa faz de si, da forma como ela se vê) e na autoestima (a qualidade, o valor que o

indivíduo se dá em relação ao que acredita ser) das pessoas. Uma baixa autoestima pode levar o indivíduo a desenvolver uma desvalorização de si mesmo, pode provocar, entre outras questões, insegurança, perfeccionismo, sentimento de inadequação, constantes dúvidas, grande necessidade de aprovação e reconhecimento, baixa capacidade de reagir a frustrações e, por vezes, até depressão (SEPULVEDA, 2003).

“O Dilema das Redes” aborda a quantidade crescente de adolescentes e jovens nos EUA que estão desenvolvendo depressão por causa do *Cyberbullying* ou por não conseguirem lidar com a falta de aprovação e reconhecimento de suas imagens nas redes sociais. Muitos deles acreditam que não conseguem atingir o alto grau de exigência das aparências físicas presentes em redes, como o Instagram, Facebook, Twitter, etc. E, em função disso, muitos têm cometido suicídio.

A taxa de suicídios agora é maior que a de homicídios entre adolescentes e jovens dos Estados Unidos. A mudança ocorreu por volta de 2010 e, desde então, a diferença continua a crescer, segundo relatório do governo norte-americano. Em 2017, o suicídio foi a segunda principal causa de morte, depois de acidentes, para todas as faixas etárias de jovens - 10-14, 15-19 e 20-24 - alcançando um recorde naquele ano, de acordo com o Centros de Controle e Prevenção de Doenças. De 2007 a 2017, a taxa de suicídios entre indivíduos entre 10 e 24 anos aumentou 56% - um ritmo anual de 7%. Oren Miron, da Universidade Harvard, especialista em bioinformática, observou que o maior uso de mídias sociais, ansiedade, depressão e lesões autoinfligidas podem estar contribuindo para o aumento de suicídios de jovens, segundo paper publicado em meados do ano na revista *Journal of the American Medical Association* (TANZI, 2019, p.1).

No Brasil, o cenário não é muito diferente. Houve um aumento no número de suicídios entre adolescentes e jovens, e alguns dos motivos apresentados dizem respeito à depressão, à baixa tolerância a frustrações e ao alto grau de cobrança em relação à autoimagem, provocada pelas redes sociais. Pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal de São Paulo indicam que, entre 2006 e 2015, houve um aumento de 24% nas taxas de suicídio entre adolescentes e jovens. Por esse motivo, o Ministério da Saúde lançou, em 2017, um Boletim Epidemiológico de Tentativas de Suicídios e Suicídios Consumados no Brasil.

Entender as razões que têm causado sensível aumento nos índices de suicídio entre adolescentes é algo que está posto em debate. “Os números epidemiológicos são significativos e nos direcionam para a busca da compreensão desse fenômeno recente e alarmante”, sinaliza Luciana Nogueira Carvalho, especialista em psicologia e psiquiatria para crianças e adolescentes, comentando que, com 30 anos de atendimento clínico, vem observando o aumento no atendimento de pessoas jovens. “Antes era algo raro, agora é constante”, indica. A psiquiatra Soraya Hissa ratifica a percepção de uma crescente demanda: só no último fim de semana, foram três atendimentos a adolescentes que tentaram se matar. [...] Para a profissional, “no novo mundo virtual em que estamos todos inseridos, o cenário é de uma adolescência entristecida, solitária, pouco resiliente e com baixa capacidade de suportar a frustração”. Opinião compartilhada também pela psicóloga Mariana Tavares, que foi coordenadora das comissões de psicologia clínica e psicologia nas emergências do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais. “É um fator que pode levar a pouca socialização, perda da percepção do próprio corpo, das relações fora da rede. Há uma lacuna, uma falta da experiência vivida”, diz, completando que é preciso recriar ambientes de socialização (BESSAS, 2019, s/p).

Nossas análises nos levam a inferir que as redes sociais, a partir de uma abordagem comportamentalista, têm influenciado de maneira negativa a aprendizagem feminina, no que diz respeito ao autoconceito, a autoestima e à autoimagem. Imersas e reproduzindo uma cultura machista, essas redes objetificam a mulher, levando adolescentes e jovens a um alto grau de cobrança de suas imagens, o que tem gerado depressão e suicídio.

A hipersexualização do corpo feminino está tão enraizada na sociedade que, conseqüentemente, não construímos o hábito de refletir e/ou questionar atitudes em que o corpo da mulher é estampado nas propagandas publicitárias utilizadas para promover produtos, perfumes, bebidas, carros, times de futebol, escolas de samba, concursos de beleza, etc.. Logo, precisamos ficar atentas para perceber que a objetificação do corpo feminino está em nossa cultura cotidianamente e enraizada em todos os meios sociais e, sem refletir sobre os aspectos que alimentam a cultura machista, corremos o risco de reproduzir padrões estabelecidos pelo gênero masculino, onde o corpo feminino torna-se um mero objeto de desejo e consumo, desconsiderando o potencial intelectual e psicológico das mulheres. A banalização da sexualidade e a hipersexualização do corpo feminino nos meios de comunicação, vídeos e publicidade caminham junto com a tentativa de reforçar modelos de feminilidade que separam as mulheres entre as “recatadas” e as “vadias” – todas disponíveis para os homens, independente do grupo a que possam pertencer (COSTA, 2018, p. 1).

O documentário permite que as mulheres visualizem a hipersexualização e objetificação que a mídia produz dos corpos femininos, e media o desenvolvimento de um pensamento crítico em relação às redes sociais, possibilitando que saiam de uma postura de alienação e se distanciem da cultura capitalista/machista que se impõe e que lucra com o uso de suas imagens.

A teórica da comunicação Shoshana Zuboff (2020) começou a olhar para o fenômeno da internet e das redes sociais e percebeu uma mudança sistêmica no *modus operandi* do capitalismo. Ela afirma que, assim como o fordismo alterou as relações sociais, a invenção e o uso das redes sociais mudaram no mesmo nível, ou mais, as relações. Segundo a autora, as propagandas feitas pelo Google e emuladas por Facebook, Youtube e Twitter, fundaram a prática de vigiar e obter dados que possibilitam a criação e utilização de novas publicidades customizadas aos interesses de cada grupo. A esse novo momento Zuboff (2020) chamou de Capitalismo de Vigilância. Ou seja, ao vigiarem nossos comportamentos on-line, as marcas que financiam as novas mídias têm acesso, por meio de algoritmos, aos nossos gostos, e com isso, conseguem interferir em nossos hábitos de consumo e comportamentos.

Se unirmos a ideia de capitalismo de vigilância ao conceito de capitalismo tardio, muito explorado por autores como Adorno (2009) e Lukács (2014) - apesar de algumas diferenças de análise acerca de como o capitalismo tardio afeta os indivíduos - perceberemos que o fim da Guerra Fria transformou o capitalismo e gerou a globalização, as multinacionais e o consumo de massa. A conclusão dessa nova fase seria que o incentivo ao ultra consumo levaria a um esgotamento dos recursos naturais. É importante aqui constar que a cultura globalizada e os padrões de comportamento de consumidorxs foram diretamente alterados pelas redes sociais, seja na construção dos estereótipos de nichos de consumo - hipster, intelectual, guetos, moda urbana - ou na entrada de marcas nesses grupos. Na internet, influenciadorxs de comportamento incrementam essa dinâmica: são indivíduos que utilizam as redes sociais para darem todo tipo de dica, e com isso, conseguem cooptar usuárixs. Diante do alcance de alguns,

marcas aproveitam esse potencial midiático para darem projeção aos seus produtos, associando seus conteúdos à página/ perfil do influenciador

Neste ponto temos algumas reflexões que precisam ser explicitadas. Primeiramente, entendemos que os avanços tecnológicos trazem elementos negativos e positivos para a sociedade. Afinal, as tecnologias ganham a função que damos a elas e não seria diferente com as redes sociais. O número de grupos de apoio e de movimentos sociais, bem como a aproximação científica entre nós, são pontos que consideramos positivos. Observamos, com a crise do coronavírus⁷, das quarentenas⁸ e do isolamento social⁹, as conexões pela internet estão sendo ampliadas. Vemos cientistas do mundo inteiro trabalhando juntos e enviando dados pelas redes sociais sobre os resultados de suas pesquisas, assim como sobre protocolos de proteção necessários para serem usados por todas as populações. Mulheres se unindo em grupos on-line para criarem símbolos de proteção contra as violências domésticas. Nesse sentido, é importante mencionar que, durante as primeiras semanas do isolamento social, vivenciou-se um aumento da violência contra a mulher no mundo todo.

⁷ Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminado e transmitido de pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório (mais informações, consultar referências bibliográficas).

⁸ Em questões de saúde pública, o termo quarentena é utilizado para definir o isolamento de certas pessoas, lugares e animais que podem acarretar perigo de infecção. O período de quarentena é relativo e depende do tempo necessário para proteção contra a propagação de uma determinada doença. Isso significa que o tempo de quarentena pode variar e nem sempre compreende o período de 40 dias, podendo ser menor ou maior, de acordo com o período de incubação de uma doença. Se a pessoa esteve em contato com alguém que tem o vírus deve ficar em quarentena aguardando para ver se tem sintomas. (mais informações, consultar referências bibliográficas).

⁹ O termo isolamento social é utilizado para definir o estado de uma coisa ou uma pessoa isolada, privada do contato social. Também pode referir-se a um local, um edifício ou parte deste que é destinada à segregação e ao tratamento de pacientes com doenças contagiosas (mais informações, consultar referências bibliográficas).

A necessidade do isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19 trouxe muitos reflexos para a vida de todas as pessoas, positivos para algumas e negativos para outras. As mulheres são um grupo que têm sentido os efeitos negativos, dado o aumento drástico da violência doméstica e familiar. Isso se deve a uma série de fatores, como a perda ou diminuição da renda familiar em razão do desemprego, suspensão das atividades de trabalho, sobrecarga das tarefas domésticas, incluindo o cuidado dos filhos fora da escola, aumento do consumo de bebidas alcoólicas, isolamento da vítima de seus amigos e familiares, e outras situações que aumentam o tensionamento nas relações domésticas. Por essas razões, esse aumento não ocorreu exclusivamente no Brasil. A violência doméstica também cresceu significativamente em outros países que foram duramente afetados pela pandemia (POLITIZE, 2020, s/p).

Na quarentena, por causa do aumento da violência doméstica contra a mulher, a internet está sendo usada para denúncia virtual. Em alguns estados brasileiros, estão sendo feitos boletins de ocorrência on-line e solicitação de medidas protetivas. Medidas de solidariedade também foram desenvolvidas pelas redes sociais, tais como a campanha vermelha, o desenvolvimento do aplicativo botão do pânico, entre outras.

A Campanha Sinal Vermelho, que foi lançada pelo Conselho Nacional de Justiça em parceria com a Associação dos Magistrados Brasileiros, visa auxiliar a vítima de violência doméstica e familiar a denunciar a agressão. Basta se dirigir a uma farmácia e mostrar um “X” vermelho na palma da mão a algum atendente, que identificará o sinal e acionará a Polícia. [...] O Botão do pânico é um dispositivo eletrônico – com GPS e até gravador de áudio – que emite alertas caso a mulher se sinta ameaçada pelo agressor. Alguns estados e prefeituras desenvolveram aplicativos para facilitar o processo. Iniciada no Espírito Santo, hoje a medida se espalhou por vários estados, englobando parcerias do Judiciário com o Executivo. Funciona assim: após a formalização da medida protetiva, a vítima pode escolher se usará o dispositivo. A partir do acionamento pela mulher, as forças de segurança pública identificam o local e podem acionar viaturas para o local (POLITIZE, 2020, s/p).

Contudo, apesar dos aspectos positivos das redes sociais serem extremamente importantes, não podemos deixar os negativos ofuscados. Pelo contrário, é na luta pelo melhor uso possível das novas ferramentas culturais que reside toda ideia de construção instituinte em nossa sociedade. Tomarmos a defesa de que o uso das ferramentas criadas, usadas e disponibilizadas pela globalização, visando a inclusão e não a

segregação, deve ser nossa missão. Um conjunto de teóricos da comunicação discute os efeitos da globalização no mundo, e a eles foi dado o nome de movimento antiglobalização. Trazemos para dialogar aqui conosco Muniz Sodré (2004) e Naomi Klein (2009).

O primeiro nos alertou sobre o perigo da globalização e de como a tentativa de achar uma linguagem universal é um projeto capitalista para controlar percepções e achatam culturas e línguas locais. Ele vinha alertando que tentar dar nome ou significado a globalização é completamente impossível. Isso porque o ideário capitalista de globalização funciona de forma regional, criando um imaginário de consumo para construção de nichos. Ou seja, se definem padrões estéticos, literários, narrativos que são impostos pelo mercado a culturas locais. Na relação entre padrão imposto e cultura local nasce algo que beneficia o mercado, mas que altera o comportamento regional. A segunda referência, a jornalista e teórica Naomi Klein (2009), faz uma análise sistêmica de como o capitalismo se apropriou da globalização. Se de um lado Sodré avalia os impactos do mundo globalizado nas sociedades regionais, Klein se preocupa em identificar o uso mercadológico das empresas nesse cenário global. Segundo a autora, as empresas se apropriam de guerras, desastres naturais e do choque de culturas para avançar suas agendas que empobrecem as populações enquanto enriquecem um grupo pequeno de capitalistas. A autora afirma que as medidas criadas pelos grupos econômicos hegemônicos causam uma reação e esta é duramente apagada pelas forças policiais.

As autorxs abordam as mídias e as novas redes como importantes no processo de apagamento. Em primeiro lugar porque a dinâmica da informação virou sinônimo de velocidade, pois o furo jornalístico passou a ser mais importante do que a confirmação dos dados. Podemos observar que as mídias precisam sistematicamente escrever diversas retratações, o que pode ser um motivo do atual questionamento das mídias tradicionais. O segundo aspecto, importante de se destacar, é o fato de que quando a velocidade passa a ser o motor de credibilidade de uma notícia, temos o cenário perfeito

para o estabelecimento das empresas de fake news. O foco está na velocidade de publicação e no poder de convencimento. Os usuárixs passam por um processo no qual seus comportamentos, seus desejos, suas prioridades e suas visões de mundo vão sendo deslocados pelos interesses do capital.

Algumas reflexões finais

Em um determinado momento o documentário mostra um dos filhos da família fictícia na escola. Ele está em sala de aula, mas sua atenção está voltada para o seu celular, vendo as mensagens, imagens, notícias e propagandas que estão sendo postadas. O professor, por sua vez, não percebe sua desconexão com a aula e continua sua explanação como se nada estivesse acontecendo.

O documentário faz uma leitura trágica da rede da internet. Mas como subverter esse estado de coisas? A escola pode ser um espaço para romper com essa dominação?

Em pesquisa de doutorado, elaborada em 2005, a professora Edméa Santos já apontava para o potencial das redes on-line nos processos de ensinar e aprender de estudantes e docentes, assim como para a pesquisa-formação.

A tese desenvolve a teoria e a prática da educação **online** como um evento da cibercultura e não simplesmente uma evolução das convencionais práticas de educação a distância. A cibercultura é o movimento sociotécnico-cultural que gesta suas práticas a partir da convergência tecnológica da informática com as telecomunicações que faz emergir uma pluralidade de interfaces síncronas e assíncronas de comunicação e uma multiplicidade de novas mídias e linguagens que vêm potencializando novas formas de sociabilidade e, com isso, novos processos educacionais, formativos e de aprendizagem baseados nos conceitos de interatividade e hipertextualidade (p. 10).

As novas tecnologias digitais permitem que as escolas possam tecer currículos que garantam novas práticas pedagógicas emancipatórias, em que a interação professor/aluno/conhecimento seja incorporada, se distanciando de práticas engessadas que se preocupam, muitas vezes, com conteúdos distantes dos alunos e que os levam cada vez mais a se desinteressarem do que é trabalhado na escola, como o

filho da família fictícia do documentário.

Acreditamos na importância do papel da escola como espaço dialógico e crítico para o que vem sendo exposto na internet. É necessário que os currículos praticados nas instituições escolares dialoguem sobre outras dimensões de comunicação, para que novas ações pedagógicas e construções de conhecimentos emancipatórios sejam tecidas nas salas de aulas. Assim, como Santos (2005, p. 25), defendemos a importância de que os currículos sejam praticados em redes.

Pensar o currículo em rede é conceber uma teia de conexões na qual o professor pode estar ou não no centro, os estudantes podem tomar a cena criando e cocriando situações de aprendizagens, e conteúdos disponibilizados e interfaces (ferramentas) podem ganhar destaque no processo. O que importa nessa complexa rede de relações é a garantia da produção de sentidos, da autoria dos sujeitos/coletivos. O conhecimento deve ser concebido como fios que vão sendo puxados e tecidos criando novas significações, num processo em que alguns vão conectar-se a novos, outros serão refutados (...), até que novos fios sejam tecidos a qualquer tempo/espaço, na grande rede que é o próprio mundo.

Assim, apostamos em práticas curriculares tecidas em rede que instituem reflexões que potencializem atitudes de enfrentamento às situações opressoras a que são expostos os jovens em suas imersões nas navegações pelas redes digitais.

Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Dialética negativa**. Tradução de M. A. Casanova. Revisão de E. S. Neves Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2009

BESSAS, Alex. **Índice de suicídio entre adolescentes cresce 24% em nove anos**. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/interessa/indice-de-suicidio-entre-adolescentes-cresce-24-em-nove-anos-1.2173731>. 2019. Acesso em: 10/10/2020.

COSTA, Ana Kerlly Souza da. **Hipersexualização frente ao empoderamento: a objetificação do corpo feminino evidenciada**. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/338.pdf>. Acesso em: 10/10/2020.

CUNHA, Marcus Vinicius. A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. **Cadernos Espinosanos**. São Paulo, vol. 4, n. 2, jul./dez. 1988.

FARMACÊUTICO DIGITAL. **O que é quarentena? O que é isolamento?**. Disponível em: <https://farmaceuticodigital.com/2020/03/o-que-e-quarentena.html>. Acesso em: 14/10/2020.



- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**. São Paulo: SmartBook, 2009.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. V. 2, Boitempo: São Paulo, 2014.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é COVID-19**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#como-se-proteger>. Acesso em: 14/10/2020.
- POLITIZE. **Violência doméstica no Brasil: desafios do isolamento**. Disponível em: <https://www.politize.com.br/violencia-domestica-no-brasil>. Acesso em: 11 de outubro de 2020.
- UNICEF. **Cyberbullying: o que é e como pará-lo – 10 coisas que adolescentes querem saber sobre cyberbullying**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/cyberbullying-o-que-eh-e-como-para-lo>. Acesso em: 09/10/2020.
- SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação On-line: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Programa de Pós-Graduação em Educação. 351 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- SEPULVEDA, Denize. **Avaliação, formação do/a professor/a e fracasso escolar: uma relação de complexidade presente no cotidiano da escola**. Programa de Pós-Graduação em Educação. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.
- SKINNER, Burrhus Frederic. **O mito da liberdade**. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.
- SODRÉ, Muniz. **O globalismo como neobarbárie**. In: MORAES, Dênis (org.). Por uma outra comunicação. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- TANZI, Alexandre. **Suicídio aumenta entre adolescentes e jovens nos EUA**. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/bloomberg/2019/10/17/suicidio-aumenta-entre-adolescens-e-jovens-nos-eua.htm>. Acesso em: 10/10/2020.
- TANZI, Alexandre. **Suicídio aumenta entre adolescentes e jovens nos EUA**. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/bloomberg/2019/10/17/suicidio-aumenta-entre-adolescens-e-jovens-nos-eua.htm>. Acesso em: 10/10/2020.
- YORK, Sara Wagner. / GONÇALVES Junior. Sara Wagner Pimenta. **TIA, VOCÊ É HOMEM? Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os "cistemas"**. Programa de Pós-Graduação em Educação. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- ZUBOFF, Shoshana. **Facebook, Google e uma era das trevas do capitalismo de vigilância**. 25 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.ft.com/content/7fafec06-1ea2-11e9-b126-46fc3ad87c65>. Acesso em: 25/04/2021.

Data do envio: 25/04/2021

Data do aceite: 16/05/2021



O DILEMAS DAS REDES E A MODULAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DOS USUÁRIOS: O QUE ISSO TEM A VER COM OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM?

THE NETWORK DILEMMAS AND THE MODULATION OF USER BEHAVIORS: WHAT DOES IT HAVE TO DO WITH LEARNING PROCESSES?

Denize Sepulveda¹⁰

Yuri Sepulveda¹¹

Resumo

Este artigo tem por finalidade estabelecer algumas análises sobre o documentário “O Dilema das Redes” e a sua relação com as modulações dos comportamentos dos usuários da internet. Defendemos que nessa troca se estabelecem processos de aprendizagens que interferem nas visões de mundo das pessoas, influenciando a conscientização crítica dos sujeitos. Nossas considerações provisórias apontam para a importância do papel da escola com es¹²¹³ estudantes, no que se refere à criação dos

¹⁰ Coordenadora adjunta e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) da Uerj/FFP. Professora adjunta da Universidade do Rio de Janeiro no Departamento de Educação – FFP. Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF (2020). Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Uerj/ PROPED (2016). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (2012). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003). É bacharel e licenciada em História (1993). Sublíder do Grupo de Estudos e Pesquisa Conservadorismo e a Educação Brasileira (GEPCEB) da UFF. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidades e Diferenças nos Vários EspaçosTempos Cotidianos (GESDI) da Uerj/FFP. E-mail: denizesepulveda@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9049-5200>.

¹¹ Doutorando em Estudos Culturais na Universidade de Lisboa, na Faculdade de Letras. Mestre em Estudos Cinematográficos pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2017). Graduado em Comunicação Social com habilitação em Cinema. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Comunicação Visual. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Conservadorismo e a Educação Brasileira (GEPCEB) da UFF. E-mail: yurisepulveda1@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8317-1662>.

¹² O uso do "x" não é apenas uma forma de adaptação morfema-grafema. O “x” é a negação da genitalização dos sujeitos e das palavras. Um resgate histórico pelo direito a não sexuação dos seres, como fora negado às pessoas intersexos ao longo da história. Logo, se existe uma incapacidade do leitor em ler essas agonísticas (POCAHY, 2018) no campo estético e político, o que deve ser melhorado é a tecnologia que permite a leitura e não a luta de um determinado grupo em detrimento a outro. O “x”, enquanto quiasmo, refere-se ao encontro apical de duas retas que eclodem criando sentidos a outras formas negadas de uma desinência de gênero e suas compreensões (YORK, 2020).

¹³ Nota das Editoras: visando dar acesso às pessoas com algum tipo de deficiência visual e disléxicos, bem como em respeito aos autores e suas militâncias, publicaremos outra versão, acessível aos leitores digitais. Esperamos que em breve essa limitação sociotecnológica seja superada.



espaços de emancipação, para que possam tecer maneiras de enfrentamentos diante de situações opressoras vivenciadas por jovens em redes sociais.

Palavras-chave: Redes Sociais. Comportamentos. Aprendizagem.

Abstract

This article aims to establish some analysis regarding the documentary "o dilema das redes" and its relation with the modulation of Internet user's behavior. We defend that in this relation a learning process is established in which interferes in people's worldview, influencing the subject critical awareness. Our provisory considerations point to the importance of the school rule along with the students as a means of creating spaces of emancipation, in order to elaborate ways of confronting toward oppressive situations experienced by teenagers in social networks.

Keywords: Social networks. Behaviors. Learning.

Introdução

O documentário norte-americano "O Dilema das Redes" foi dirigido por Jeff Orlowski e escrito por Davis Coombe, Vickie Curtis, além do próprio Orlowski. Foi lançado pela Netflix¹⁴ em 9 de setembro de 2020. O filme tem como objetivo discutir o papel das redes sociais e os malefícios que elas causam à sociedade como um todo, dando destaque à manipulação e à modulação que essas redes produzem nos comportamentos das pessoas, tendo como alvo aumentar o lucro das empresas que as gerenciam.

Por meio de uma linguagem extremamente moderna, o documentário vai se construindo através de uma narrativa que faz uso também da ficção. Ou seja, conforme es especialistas entrevistades falam sobre como as redes interferem na vida das pessoas, o filme nos apresenta uma família fictícia vivendo as questões que estão sendo levantadas pela narrativa fílmica. Essa mistura de documentário com ficção ajuda es

¹⁴ Netflix é uma provedora global de filmes e séries de televisão com sede na Califórnia que, atualmente, possui em torno de 160 milhões de assinantes. Foi fundada em 1997, nos Estados Unidos. Inicialmente atuava como uma empresa de entrega de DVD pelo correio (<https://canaltech.com.br/empresa/netflix/>).

espectadores a vivenciarem catarses, a entrar na atmosfera criada pelo filme e, com isso, entender a problemática abordada. Entende-se por catarse o que Aristóteles descreveu na relação do indivíduo com as sensações causadas pela arte – especificamente poesia e música. O cinema incorporou essa ideia para expressar o fato de que conseguimos, enquanto espectadores, nos relacionar emocionalmente com o que está sendo tratado em tela.

É pela ficção contida no documentário que vamos concretizando o que está acontecendo ao redor do mundo e com todos nós. Se há algum tempo já vínhamos criticando as redes sociais pela polarização produzida em nossa vida cotidiana, o filme nos permite visualizar o projeto político/econômico/social que está por trás dos algoritmos que manipulam o que vemos nas redes.

Na realidade brasileira, pudemos perceber uma forte polarização política ocorrendo desde o período que antecedeu o referendo do comércio das armas, realizado no ano de 2005, passando pela segunda campanha à presidência da República de Dilma Rousseff, em 2014, e culminando com o que passou a ocorrer desde a campanha presidencial de Jair Bolsonaro, em 2018.

O documentário “O Dilema das Redes” explicita como a política norte-americana utilizou de fake news nas redes sociais, durante a primeira campanha de Donald Trump, em 2016, para dividir o país entre os adeptos da extrema direita e o restante da população. Para entender a campanha de Trump é preciso primeiramente abordarmos o escândalo da Cambridge Analytica: uma empresa de captação e uso de dados de usuáries de redes sociais.

A empresa em questão coletava informações sobre os usuáries de internet, como suas tendências de compras, suas formas de pensar, o tempo que passavam assistindo publicidades ou mesmo em grupos de discussões e, de posse desses dados, vendiam as informações sem a permissão, claro, dessas pessoas, para empresas e campanhas políticas. Essa prática resultava no uso indevido desses dados, de modo que favoreciam a produção e divulgação de conteúdos que interferiam nas opiniões e

incentivavam votos ou descredibilizavam pessoas e candidatos em processos eleitorais. As notícias criadas tinham por objetivo convencer, desinformar para desestabilizar os processos de participação democráticos.

O uso das fake news na campanha de Donald Trump foi importado pela família Bolsonaro e pelo denominado gabinete de ódio – que hoje está sendo investigado pela Polícia Federal em função da compra de Bots de internet e também pela disseminação do discurso de ódio, o qual faz uso do “comunismo” como vilão para o controle narrativo e político das massas. O documentário, ao expor os caminhos de produção e disseminação de uma política de mentiras, mostra cenas do Brasil durante a campanha presidencial de Bolsonaro.

O documentário evidencia que após coletar os dados dos usuáries e de se criar notícias falsas era preciso que alguém ou algo as disseminasse. Nesse contexto, as empresas e campanhas políticas começaram a criar usuáries falses – *bots*, robô em inglês -, ou compraram pacotes de impulsionamento de notícias. Os *bots* replicavam nas redes sociais as notícias falsas que eram criadas por perfis reais. Assim, aquelas “informações” proliferavam e pareciam “verdadeiras”, em função da grande quantidade de vezes que eram replicadas. São normalmente códigos de programação feitos para interagirem sobre conteúdo específicos e manterem *hashtags* (“#”) em posições altas no Twitter.

Conforme vamos acompanhando o documentário, vai ficando claro, assim como na narrativa ficcional, como as redes sociais estão sendo usadas para modelar e manipular as pessoas em vários sentidos. Vamos percebendo que elas fazem uso de uma abordagem comportamentalista que interfere nos processos de aprendizagens e na visão de mundo dos indivíduos, influenciando a conscientização crítica dos sujeitos. Observamos que muitos dos membros da família fictícia, principalmente os dois mais jovens, ao serem modelados e manipulados, iam se alienando do que estava acontecendo ao seu redor, tornando-se, ao mesmo tempo, espectadores e produtos das redes sociais, como diz Freire (1981, p. 35):

A sociedade alienada não tem consciência de seu próprio existir. [...] O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não sua própria realidade objetiva. [...] O ser alienado não procura um mundo autêntico [...].

Não podemos deixar de analisar que o desenvolvimento da consciência crítica é condição fundamental para que os seres humanos se comprometam com a própria realidade e, assim, possam transformar o mundo em que vivem, tornando-se sujeitos de sua própria história e não objetos manipuláveis. Ainda, de acordo com Freire (1981, p. 61):

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaços-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais.

Contudo, o documentário evidencia que o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva pelos sujeitos não é o objetivo das redes sociais, mas sim a manipulação de suas decisões, partindo da modulação dos comportamentos, induzindo as pessoas a desenvolverem uma forma de aprendizagem que se acomoda às situações de opressão.

A abordagem comportamentalista

Para a abordagem comportamentalista o desenvolvimento humano é identificado como comportamento observável. O desenvolvimento, para essa teoria, deriva da ação causal exercida pelos objetos exteriores sobre os mecanismos nervosos e cerebrais. Dentro desse enfoque, os sujeitos são seres passivos, de modo que o conhecimento se dá pela absorção do meio; a aprendizagem supõe o treino, a repetição e a memorização; a linguagem é concebida como uma sucessão de estímulos linguísticos que induzem a padrões de comportamentos.

O comportamentalismo ensina como instalar respostas novas e modificar padrões de respostas já existentes, o que o torna, em suma, um paradigma facilmente aplicável à educação. A tal ponto que o próprio Skinner, em seu livro *Tecnologia do Ensino* (SKINNER, 1972¹⁵) elaborou propostas bem delineadas para o ambiente escolar, como o "ensino programado" e o emprego de "máquinas de ensinar" verbais (CUNHA, 1988, p. 57).

Assim, as redes sociais vêm investindo nessa abordagem comportamentalista, que acredita que pode instalar respostas novas nos usuáries, modificando padrões já existentes. Segundo a teoria comportamental, o organismo humano é regulado simplesmente por acidentes e contingências naturais. É importante – e nisso consiste o processo da educação ou treinamento social – aumentar as contingências de reforço e sua frequência, utilizando-se de sistemas organizados, pragmáticos, que lançam mão de reforços secundários associados aos naturais, a fim de se obter certos produtos preestabelecidos, com maior ou menor rigor. Leva-se em conta tanto os elementos do ensino como as respostas dos indivíduos analisados em seus componentes comportamentais.



Ao adotar o pressuposto de que todo e qualquer organismo pode ser conduzido a agir mediante condicionamento, o Comportamentalismo torna-se facilmente assimilável por aqueles que veem a educação como um arranjo de estímulos ambientais dispostos corretamente para reforçar respostas adequadas (CUNHA, 1988, p. 62–63).

Nessa perspectiva, o ensino é composto por padrões que podem ser modificados por meio de treinamento, segundo objetivos predeterminados. Sobre isso, pretende-se desenvolver comportamento ou habilidades que podem ser mensurados a partir das respostas emitidas, caracterizadas por formas e sequências especificadas.

Verifica-se nesta abordagem que o importante é o resultado final do comportamento. É por meio dele que se identifica a aprendizagem dos sujeitos; assim, dependendo do resultado final, eles poderão ser punidos ou recompensados. Vejamos o que nos diz Skinner (1973, p.21): “Uma pessoa é responsável por seu comportamento,

¹⁵ SKINNER, Burrhus Frederic. *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: E. P. U, 1972.

não só no sentido de que merece ser admoestada ou punida quando procede mal, mas também no sentido em que merece ser elogiada e admirada em suas realizações”.

Influenciadas por essa abordagem, as pessoas são elogiadas ou depreciadas por meio de símbolos, como, por exemplo, a curtida, caracterizada pelo polegar para cima , e a não curtida, expressa pelo polegar para baixo . Esse sistema acaba influenciando na tomada de decisões de muitos sujeitos que querem, a todo o custo, obter a curtida. O filme fictício presente no documentário demonstra muito bem essa questão quando a filha mais nova tira fotografias suas para postar na rede social. Todavia, antes, ela submete as fotos a um filtro para que fiquem perfeitas. O filtro é um aplicativo que possibilita o manejo de cores e/ou a obtenção de efeitos de luz para a melhoria da imagem.

Entre várias curtidas, a jovem adolescente, no entanto, se prende a um comentário irônico sobre suas orelhas. Com essa informação, o algoritmo do Instagram começa a jogar uma série de publicidades sobre cirurgia plástica e tratamentos estéticos, acentuando o comentário maldoso ou, na gíria das redes, *the hate*. A junção do *cyberbullying* com *haters* tem levado meninas e meninos dessa geração ao suicídio. O *cyberbullying* é um tipo de assédio virtual. É uma prática que está presente nas tecnologias de informação e comunicação, gerando comportamentos persecutórios, repetidos e agressivos praticados por uma pessoa ou grupo com a intenção de prejudicar alguém. Cada vez mais tem ocorrido em várias sociedades, especialmente entre jovens, e atualmente, legislações e campanhas de sensibilização têm surgido para combatê-lo. Podemos entender melhor ao ler, que:

Cyberbullying é o *bullying* realizado por meio das tecnologias digitais. Pode ocorrer nas mídias sociais, plataformas de mensagens, plataformas de jogos e celulares. É o comportamento repetido, com intuito de assustar, enfurecer ou envergonhar aqueles que são vítimas. Exemplos incluem: espalhar mentiras ou compartilhar fotos constrangedoras de alguém nas mídias sociais; enviar mensagens ou ameaças que humilham pelas plataformas de mensagens; se passar por outra pessoa e enviar mensagens maldosas aos outros em seu nome (UNICEF, s/d, p. 1).

Assim, percebemos que as redes sociais não controlam somente o comportamento e o tempo, mas influenciam, também, e cada vez mais, no autoconceito (imagem ou ideia que o indivíduo faz de si mesmo), na autoimagem (descrição que a pessoa faz de si, da forma como ela se vê) e na autoestima (a qualidade, o valor que o indivíduo se dá em relação ao que acredita ser) das pessoas. Uma baixa autoestima pode levar o indivíduo a desenvolver uma desvalorização de si mesmo, pode provocar, entre outras questões, insegurança, perfeccionismo, sentimento de inadequação, constantes dúvidas, grande necessidade de aprovação e reconhecimento, baixa capacidade de reagir a frustrações e, por vezes, até depressão (SEPULVEDA, 2003).

“O Dilema das Redes” aborda a quantidade crescente de adolescentes e jovens nos EUA que estão desenvolvendo depressão por causa do *Cyberbullying* ou por não conseguirem lidar com a falta de aprovação e reconhecimento de suas imagens nas redes sociais. Muitos deles acreditam que não conseguem atingir o alto grau de exigência das aparências físicas presentes em redes, como o Instagram, Facebook, Twitter, etc. E, em função disso, muitos têm cometido suicídio.

A taxa de suicídios agora é maior que a de homicídios entre adolescentes e jovens dos Estados Unidos. A mudança ocorreu por volta de 2010 e, desde então, a diferença continua a crescer, segundo relatório do governo norte-americano. Em 2017, o suicídio foi a segunda principal causa de morte, depois de acidentes, para todas as faixas etárias de jovens - 10-14, 15-19 e 20-24 - alcançando um recorde naquele ano, de acordo com o Centros de Controle e Prevenção de Doenças. De 2007 a 2017, a taxa de suicídios entre indivíduos entre 10 e 24 anos aumentou 56% - um ritmo anual de 7%. Oren Miron, da Universidade Harvard, especialista em bioinformática, observou que o maior uso de mídias sociais, ansiedade, depressão e lesões autoinfligidas podem estar contribuindo para o aumento de suicídios de jovens, segundo paper publicado em meados do ano na revista *Journal of the American Medical Association* (TANZI, 2019, p. 1).

No Brasil, o cenário não é muito diferente. Houve um aumento no número de suicídios entre adolescentes e jovens, e alguns dos motivos apresentados dizem respeito à depressão, à baixa tolerância a frustrações e ao alto grau de cobrança em relação à autoimagem, provocada pelas redes sociais. Pesquisas desenvolvidas na Universidade

Federal de São Paulo indicam que, entre 2006 e 2015, houve um aumento de 24% nas taxas de suicídio entre adolescentes e jovens. Por esse motivo, o Ministério da Saúde lançou, em 2017, um Boletim Epidemiológico de Tentativas de Suicídios e Suicídios Consumados no Brasil.

Entender as razões que têm causado sensível aumento nos índices de suicídio entre adolescentes é algo que está posto em debate. “Os números epidemiológicos são significativos e nos direcionam para a busca da compreensão desse fenômeno recente e alarmante”, sinaliza Luciana Nogueira Carvalho, especialista em psicologia e psiquiatria para crianças e adolescentes, comentando que, com 30 anos de atendimento clínico, vem observando o aumento no atendimento de pessoas jovens. “Antes era algo raro, agora é constante”, indica. A psiquiatra Soraya Hissa ratifica a percepção de uma crescente demanda: só no último fim de semana, foram três atendimentos a adolescentes que tentaram se matar. [...] Para a profissional, “no novo mundo virtual em que estamos todos inseridos, o cenário é de uma adolescência entristecida, solitária, pouco resiliente e com baixa capacidade de suportar a frustração”. Opinião compartilhada também pela psicóloga Mariana Tavares, que foi coordenadora das comissões de psicologia clínica e psicologia nas emergências do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais. “É um fator que pode levar a pouca socialização, perda da percepção do próprio corpo, das relações fora da rede. Há uma lacuna, uma falta da experiência vivida”, diz, completando que é preciso recriar ambientes de socialização (BESSAS, 2019, s/p).

Nossas análises nos levam a inferir que as redes sociais, a partir de uma abordagem comportamentalista, têm influenciado de maneira negativa a aprendizagem feminina, no que diz respeito ao autoconceito, a autoestima e à autoimagem. Imersas e reproduzindo uma cultura machista, essas redes objetificam a mulher, levando adolescentes e jovens a um alto grau de cobrança de suas imagens, o que tem gerado depressão e suicídio.

A hipersexualização do corpo feminino está tão enraizada na sociedade que, consequentemente, não construímos o hábito de refletir e/ou questionar atitudes em que o corpo da mulher é estampado nas propagandas publicitárias utilizadas para promover produtos, perfumes, bebidas, carros, times de futebol, escolas de samba, concursos de beleza, etc.. Logo, precisamos ficar atentas para perceber que a objetificação do corpo feminino está em nossa cultura cotidianamente e enraizada em todos os meios sociais e, sem refletir sobre os aspectos que alimentam a cultura machista, corremos o risco de reproduzir padrões estabelecidos pelo gênero masculino, onde o corpo feminino torna-se um mero objeto de desejo e consumo,

desconsiderando o potencial intelectual e psicológico das mulheres. A banalização da sexualidade e a hipersexualização do corpo feminino nos meios de comunicação, videoclipes e publicidade caminham junto com a tentativa de reforçar modelos de feminilidade que separam as mulheres entre as “recatadas” e as “vadias” – todas disponíveis para os homens, independente do grupo a que possam pertencer (COSTA, 2018, p. 1).

O documentário permite que as mulheres visualizem a hipersexualização e objetificação que a mídia produz dos corpos femininos, e media o desenvolvimento de um pensamento crítico em relação às redes sociais, possibilitando que saiam de uma postura de alienação e se distanciem da cultura capitalista/machista que se impõe e que lucra com o uso de suas imagens.

A teórica da comunicação Shoshana Zuboff (2020) começou a olhar para o fenômeno da internet e das redes sociais e percebeu uma mudança sistêmica no *modus operandi* do capitalismo. Ela afirma que, assim como o fordismo alterou as relações sociais, a invenção e o uso das redes sociais mudaram no mesmo nível, ou mais, as relações. Segundo a autora, as propagandas feitas pelo Google e emuladas por Facebook, Youtube e Twitter, fundaram a prática de vigiar e obter dados que possibilitam a criação e utilização de novas publicidades customizadas aos interesses de cada grupo. A esse novo momento Zuboff (2020) chamou de Capitalismo de Vigilância. Ou seja, ao vigiarem nossos comportamentos on-line, as marcas que financiam as novas mídias têm acesso, por meio de algoritmos, aos nossos gostos, e com isso, conseguem interferir em nossos hábitos de consumo e comportamentos.

Se unirmos a ideia de capitalismo de vigilância ao conceito de capitalismo tardio, muito explorado por autores como Adorno (2009) e Lukács (2014) - apesar de algumas diferenças de análise acerca de como o capitalismo tardio afeta os indivíduos - perceberemos que o fim da Guerra Fria transformou o capitalismo e gerou a globalização, as multinacionais e o consumo de massa. A conclusão dessa nova fase seria que o incentivo ao ultra consumo levaria a um esgotamento dos recursos naturais. É importante aqui constar que a cultura globalizada e os padrões de comportamento de consumidores foram diretamente alterados pelas redes sociais, seja na construção dos

estereótipos de nichos de consumo - hipster, intelectual, guetos, moda urbana - ou na entrada de marcas nesses grupos. Na internet, influenciadores de comportamento incrementam essa dinâmica: são indivíduos que utilizam as redes sociais para darem todo tipo de dica, e com isso, conseguem cooptar usuáries. Diante do alcance de alguns, marcas aproveitam esse potencial midiático para darem projeção aos seus produtos, associando seus conteúdos à página/ perfil do influenciader.

Neste ponto temos algumas reflexões que precisam ser explicitadas. Primeiramente, entendemos que os avanços tecnológicos trazem elementos negativos e positivos para a sociedade. Afinal, as tecnologias ganham a função que damos a elas e não seria diferente com as redes sociais. O número de grupos de apoio e de movimentos sociais, bem como a aproximação científica entre nós, são pontos que consideramos positivos. Observamos, com a crise do coronavírus¹⁶, das quarentenas¹⁷ e do isolamento social¹⁸, as conexões pela internet estão sendo ampliadas. Vemos cientistas do mundo inteiro trabalhando juntas e enviando dados pelas redes sociais sobre os resultados de suas pesquisas, assim como sobre protocolos de proteção necessários para serem

¹⁶ Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminado e transmitido de pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório (mais informações, consultar referências bibliográficas).

¹⁷ Em questões de saúde pública, o termo quarentena é utilizado para definir o isolamento de certas pessoas, lugares e animais que podem acarretar perigo de infecção. O período de quarentena é relativo e depende do tempo necessário para proteção contra a propagação de uma determinada doença. Isso significa que o tempo de quarentena pode variar e nem sempre compreende o período de 40 dias, podendo ser menor ou maior, de acordo com o período de incubação de uma doença. Se a pessoa esteve em contato com alguém que tem o vírus deve ficar em quarentena aguardando para ver se tem sintomas. (mais informações, consultar referências bibliográficas).

¹⁸ O termo isolamento social é utilizado para definir o estado de uma coisa ou uma pessoa isolada, privada do contato social. Também pode referir-se a um local, um edifício ou parte deste que é destinada à segregação e ao tratamento de pacientes com doenças contagiosas (mais informações, consultar referências bibliográficas).

usados por todas as populações. Mulheres se unindo em grupos on-line para criarem símbolos de proteção contra as violências domésticas. Nesse sentido, é importante mencionar que, durante as primeiras semanas do isolamento social, vivenciou-se um aumento da violência contra a mulher no mundo todo.

A necessidade do isolamento social decorrente da pandemia do COVID-19 trouxe muitos reflexos para a vida de todas as pessoas, positivos para algumas e negativos para outras. As mulheres são um grupo que têm sentido os efeitos negativos, dado o aumento drástico da violência doméstica e familiar. Isso se deve a uma série de fatores, como a perda ou diminuição da renda familiar em razão do desemprego, suspensão das atividades de trabalho, sobrecarga das tarefas domésticas, incluindo o cuidado dos filhos fora da escola, aumento do consumo de bebidas alcoólicas, isolamento da vítima de seus amigos e familiares, e outras situações que aumentam o tensionamento nas relações domésticas. Por essas razões, esse aumento não ocorreu exclusivamente no Brasil. A violência doméstica também cresceu significativamente em outros países que foram duramente afetados pela pandemia (POLITIZE, 2020, s/p).

Na quarentena, por causa do aumento da violência doméstica contra a mulher, a internet está sendo usada para denúncia virtual. Em alguns estados brasileiros, estão sendo feitos boletins de ocorrência on-line e solicitação de medidas protetivas. Medidas de solidariedade também foram desenvolvidas pelas redes sociais, tais como a campanha vermelha, o desenvolvimento do aplicativo botão do pânico, entre outras.

A Campanha Sinal Vermelho, que foi lançada pelo Conselho Nacional de Justiça em parceria com a Associação dos Magistrados Brasileiros, visa auxiliar a vítima de violência doméstica e familiar a denunciar a agressão. Basta se dirigir a uma farmácia e mostrar um “X” vermelho na palma da mão a algum atendente, que identificará o sinal e acionará a Polícia. [...] O Botão do pânico é um dispositivo eletrônico – com GPS e até gravador de áudio – que emite alertas caso a mulher se sinta ameaçada pelo agressor. Alguns estados e prefeituras desenvolveram aplicativos para facilitar o processo. Iniciada no Espírito Santo, hoje a medida se espalhou por vários estados, englobando parcerias do Judiciário com o Executivo. Funciona assim: após a formalização da medida protetiva, a vítima pode escolher se usará o dispositivo. A partir do acionamento pela mulher, as forças de segurança pública identificam o local e podem acionar viaturas para o local (POLITIZE, 2020, s/p).

Contudo, apesar dos aspectos positivos das redes sociais serem extremamente importantes, não podemos deixar os negativos ofuscados. Pelo contrário, é na luta pelo melhor uso possível das novas ferramentas culturais que reside toda ideia de construção instituinte em nossa sociedade. Tomarmos a defesa de que o uso das ferramentas criadas, usadas e disponibilizadas pela globalização, visando a inclusão e não a segregação, deve ser nossa missão. Um conjunto de teóricos da comunicação discute os efeitos da globalização no mundo, e a eles foi dado o nome de movimento antiglobalização. Trazemos para dialogar aqui conosco Muniz Sodré (2004) e Naomi Klein (2009).

O primeiro nos alertou sobre o perigo da globalização e de como a tentativa de achar uma linguagem universal é um projeto capitalista para controlar percepções e achatam culturas e línguas locais. Ele vinha alertando que tentar dar nome ou significado a globalização é completamente impossível. Isso porque o ideário capitalista de globalização funciona de forma regional, criando um imaginário de consumo para construção de nichos. Ou seja, se definem padrões estéticos, literários, narrativos que são impostos pelo mercado a culturas locais. Na relação entre padrão imposto e cultura local nasce algo que beneficia o mercado, mas que altera o comportamento regional. A segunda referência, a jornalista e teórica Naomi Klein (2009), faz uma análise sistêmica de como o capitalismo se apropriou da globalização. Se de um lado Sodré avalia os impactos do mundo globalizado nas sociedades regionais, Klein se preocupa em identificar o uso mercadológico das empresas nesse cenário global. Segundo a autora, as empresas se apropriam de guerras, desastres naturais e do choque de culturas para avançar suas agendas que empobrecem as populações enquanto enriquecem um grupo pequeno de capitalistas. A autora afirma que as medidas criadas pelos grupos econômicos hegemônicos causam uma reação e esta é duramente apagada pelas forças policiais.

Es autores abordam as mídias e as novas redes como importantes no processo de apagamento. Em primeiro lugar porque a dinâmica da informação virou sinônimo de

velocidade, pois o furo jornalístico passou a ser mais importante do que a confirmação dos dados. Podemos observar que as mídias precisam sistematicamente escrever diversas retratações, o que pode ser um motivo do atual questionamento das mídias tradicionais. O segundo aspecto, importante de se destacar, é o fato de que quando a velocidade passa a ser o motor de credibilidade de uma notícia, temos o cenário perfeito para o estabelecimento das empresas de fake news. O foco está na velocidade de publicação e no poder de convencimento. Es usuáries passam por um processo no qual seus comportamentos, seus desejos, suas prioridades e suas visões de mundo vão sendo deslocados pelos interesses do capital.

Algumas reflexões finais

Em um determinado momento o documentário mostra um dos filhos da família fictícia na escola. Ele está em sala de aula, mas sua atenção está voltada para o seu celular, vendo as mensagens, imagens, notícias e propagandas que estão sendo postadas. O professor, por sua vez, não percebe sua desconexão com a aula e continua sua explanação como se nada estivesse acontecendo.

O documentário faz uma leitura trágica da rede da internet. Mas como subverter esse estado de coisas? A escola pode ser um espaço para romper com essa dominação?

Em pesquisa de doutorado, elaborada em 2005, a professora Edméa Santos já apontava para o potencial das redes on-line nos processos de ensinar e aprender de estudantes e docentes, assim como para a pesquisa-formação.

A tese desenvolve a teoria e a prática da educação **online** como um evento da cibercultura e não simplesmente uma evolução das convencionais práticas de educação a distância. A cibercultura é o movimento sociotécnico-cultural que gesta suas práticas a partir da convergência tecnológica da informática com as telecomunicações que faz emergir uma pluralidade de interfaces síncronas e assíncronas de comunicação e uma multiplicidade de novas mídias e linguagens que vêm potencializando novas formas de sociabilidade e, com isso, novos processos educacionais, formativos e de aprendizagem baseados nos conceitos de interatividade e hipertextualidade (p. 10).



As novas tecnologias digitais permitem que as escolas possam tecer currículos que garantam novas práticas pedagógicas emancipatórias, em que a interação professor/aluno/conhecimento seja incorporada, se distanciando de práticas engessadas que se preocupam, muitas vezes, com conteúdos distantes dos alunos e que os levam cada vez mais a se desinteressarem do que é trabalhado na escola, como o filho da família fictícia do documentário.

Acreditamos na importância do papel da escola como espaço dialógico e crítico para o que vem sendo exposto na internet. É necessário que os currículos praticados nas instituições escolares dialoguem sobre outras dimensões de comunicação, para que novas ações pedagógicas e construções de conhecimentos emancipatórios sejam tecidas nas salas de aulas. Assim, como Santos (2005, p. 25), defendemos a importância de que os currículos sejam praticados em redes.

Pensar o currículo em rede é conceber uma teia de conexões na qual o professor pode estar ou não no centro, os estudantes podem tomar a cena criando e cocriando situações de aprendizagens, e conteúdos disponibilizados e interfaces (ferramentas) podem ganhar destaque no processo. O que importa nessa complexa rede de relações é a garantia da produção de sentidos, da autoria dos sujeitos/coletivos. O conhecimento deve ser concebido como fios que vão sendo puxados e tecidos criando novas significações, num processo em que alguns vão conectar-se a novos, outros serão refutados (..), até que novos fios sejam tecidos a qualquer tempo/espço, na grande rede que é o próprio mundo.

Assim, apostamos em práticas curriculares tecidas em rede que instituem reflexões que potencializem atitudes de enfrentamento às situações opressoras a que são expostos os jovens em suas imersões nas navegações pelas redes digitais.

Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Dialética negativa**. Tradução de M. A. Casanova. Revisão de E. S. Neves Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.



BESSAS, Alex. **Índice de suicídio entre adolescentes cresce 24% em nove anos**. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/interessa/indice-de-suicidio-entre-adolescentes-cresce-24-em-nove-anos-1.2173731>. 2019. Acesso em: 10/10/2020.

COSTA, Ana Kerlly Souza da. **Hipersexualização frente ao empoderamento: a objetificação do corpo feminino evidenciada**. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/338.pdf>. Acesso em: 10/10/2020.

CUNHA, Marcus Vinicius. A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. **Cadernos Espinosanos**. São Paulo, vol. 4, n. 2, jul./dez. 1988.

FARMACÊUTICO DIGITAL. **O que é quarentena? O que é isolamento?**. Disponível em: <https://farmaceuticodigital.com/2020/03/o-que-e-quarentena.html>. Acesso em: 14/10/2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**. São Paulo: SmartBook, 2009.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. V. 2, Boitempo: São Paulo, 2014.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é COVID-19**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#como-se-proteger>. Acesso em: 14/10/2020.

POLITIZE. **Violência doméstica no Brasil**: desafios do isolamento. Disponível em: <https://www.politize.com.br/violencia-domestica-no-brasil>. Acesso em: 11 de outubro de 2020.

UNICEF. **Cyberbullying**: o que é e como pará-lo – 10 coisas que adolescentes querem saber sobre cyberbullying. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/cyberbullying-o-que-eh-e-como-para-lo>. Acesso em: 09/10/2020.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação On-line**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Programa de Pós-Graduação em Educação. 351 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SEPULVEDA, Denize. **Avaliação, formação do/a professor/a e fracasso escolar**: uma relação de complexidade presente no cotidiano da escola. Programa de Pós-Graduação em Educação. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

SKINNER, Burrhus Frederic. **O mito da liberdade**. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

SODRÉ, Muniz. **O globalismo como neobarbárie**. In: MORAES, Dênis (org.). Por uma outra comunicação. Rio de Janeiro: Record, 2004.

TANZI, Alexandre. Suicídio aumenta entre adolescentes e jovens nos EUA. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/bloomberg/2019/10/17/suicidio-aumenta->



entre-adolescens-e-jovens-nos-eua.htm. Acesso em: 10/10/2020.

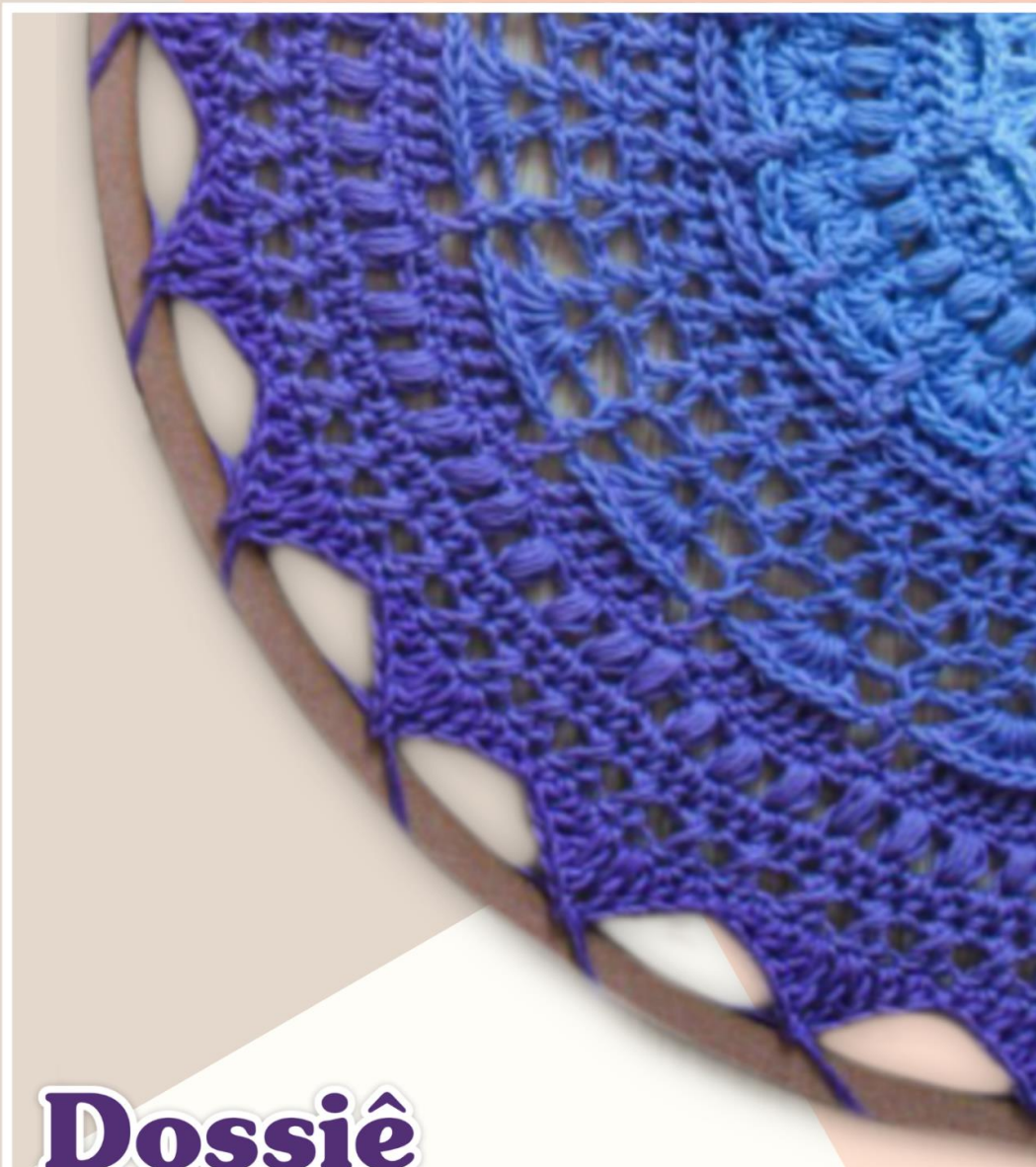
YORK, Sara Wagner. / GONÇALVES Junior. Sara Wagner Pimenta. TIA, VOCÊ É HOMEM? Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os "cistemas". Programa de Pós-Graduação em Educação. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ZUBOFF, Shoshana. **Facebook, Google e uma era das trevas do capitalismo de vigilância**. 25 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.ft.com/content/7fafec06-1ea2-11e9-b126-46fc3ad87c65>. Acesso em: 25/04/2021.

Data do envio: 25/04/2021

Data do aceite: 16/05/2021





Dossiê Temático

Capa da Seção - Dossiê Temático

[Início da descrição da imagem]

Imagem de parte de uma mandala de crochê na cor azul marinho ilustra o card.

Na parte inferior em letras roxas: Dossiê Temático.

[Fim da descrição da imagem]



EDUCACIÓN INTERCULTURAL: REFLEXIONES SOBRE DOS DÉCADAS DE INTERCULTURALISMO EN MÉXICO

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: REFLEXÕES SOBRE DUAS DÉCADAS DE INTERCULTURALISMO NO MÉXICO

INTERCULTURAL EDUCATION: REFLECTIONS ON TWO DECADES OF INTERCULTURALISM IN MEXICO

Nicanor Rebolledo¹⁹

Resumo

O trabalho reflete sobre as políticas de educação intercultural das últimas duas décadas no México. Inicia com uma apresentação das questões que se debatem neste período e as reflexões que a política intercultural desencadeia. Em seguida, analisa as novas burocracias que foram criadas nessas duas décadas para promover as políticas interculturais, que buscavam não apenas desmontar o antigo dispositivo de integração indígena, mas também estabelecer uma política de livre mercado, “de bocho e changarro”, apoiada em reformas que desencadearam mudanças na gestão dos recursos destinados à educação indígena e no jogo aberto na tomada de decisões sobre o tipo de oferta escolar (conteúdos de aprendizagem e avaliação). Para finalizar, faz uma revisão de algumas posições críticas que associam o interculturalismo com o neoliberalismo e que, para escapar desse círculo é urgente desenvolver um discurso crítico e decolonial. Movimentos indígenas que lutam não apenas pelos direitos culturais, educacionais e linguísticos, mas contra o capitalismo global.

Palavras-chave: Interculturalismo. Educação intercultural. Neoliberalismo. Indigenismo.

Resumen

El trabajo reflexiona sobre las políticas de educación intercultural de las últimas dos décadas en México. Inicia con una presentación de los temas que se debaten durante este periodo y las reflexiones que suscita la política intercultural. Enseguida entra a analizar la burocracia de los aparatos que se crearon durante estas dos décadas para impulsar las políticas interculturales, que no solo buscan dismantelar el viejo aparato

¹⁹ Doctor en Antropología Social, profesor en la Licenciatura en Educación Indígena, la Maestría en Desarrollo Educativo y en los Doctorados de Educación y Educación y Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional-México. Investigador del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 2. Correo: nrebolle@upn.mx, <https://orcid.org/0000-0003-0024-7727>

indigenista de integración, sino de instaurar una política de libre mercado, “de bocho y changarro”, apoyados en reformas que desencadenaron cambios en el manejo de los recursos destinados a la educación indígena y en el juego abierto en la toma de decisiones sobre el tipo de oferta escolar (contenidos de aprendizaje y evaluación). Por último, revisa algunas posturas críticas que aducen que el interculturalismo es un movimiento asociado con el neoliberalismo y que para escapar de ese círculo de dominación urgen elaborar un discurso crítico y decolonial. En esa postura crítica se inscriben los movimientos indígenas que luchan no solo por derechos culturales, educativos y lingüísticos, sino contra el capitalismo global.

Palabras clave: Interculturalismo. Educación intercultural. Neoliberalismo. Indigenismo.

Abstract

The paper reflects on the intercultural educational policies of the last two decades in Mexico. It begins with a presentation of the issues debated in this period and the reflections that intercultural policy has raised. It then analyzes the bureaucracy from the apparatuses that were created in these two decades to promote intercultural policies, which not only sought to dismantle the old apparatus of indigenous integration, but to establish a free market policy, "de bocho y changarro", supported by reforms that triggered changes in the management of resources allocated to indigenous education and in the open juice in decision-making on the type of school offerings (learning content and evaluation). Finally, we review some critical positions that argue that interculturalism is a movement associated with neoliberalism and that in order to break out of this circle of domination it is urgent to develop a critical and decolonial discourse. This critical position includes the indigenous movements that fight not only for cultural, educational and linguistic rights, but also against global capitalism.

KeyWords: Interculturalism. Intercultural education. Neoliberalismo. Indigenism.

Introducción

En las últimas dos décadas, la problemática de la educación intercultural en México como política pública ha sido objeto de intensos debates, reflexiones y hasta de cuestionamientos. En este trabajo nos detendremos en los cuestionamientos que se formulan para las políticas interculturales y algunas reflexiones acerca de las respuestas que surgen en su defensa. Ahora se discute incluso su viabilidad como discurso político, pues parece no satisfacer plenamente a quienes las han promovido (líderes indígenas,



académicos y funcionarios), especialmente de aquellos sectores que se mueven en los círculos académicos y la burocracia de las instituciones de gobierno. Algunas de las críticas dirigen su mirada hacia las políticas interculturales ligadas al neoliberalismo, aduciendo que engendran nuevas formas de discriminación y exclusión.

En este trabajo nos interesa destacar: 1) en primer lugar, la política de “educación intercultural para todos” materializada en el programa de la Coordinación Educación Intercultural Bilingüe (CGIB) y la ampliación de la cobertura de la educación media superior y superior. En tal propósito buscamos articular las ideologías de un complejo campo de debate en el que participan actores (desde funcionarios de gobierno, organizaciones no gubernamentales, hasta organismos internacionales, líderes indígenas, académicos y profesores indígenas) de muy variadas posiciones políticas influenciadas por el discurso intercultural, que van desde la oposición radical a las demandas de reconocimiento de la diversidad cultural -porque suponen aumenta el riesgo a la integridad de la unidad nacional-, hasta posiciones que justifican plenamente las consecuencias del reconocimiento de la pluralidad cultural y la autonomía; 2) en segundo lugar, abordamos los argumentos críticos que sostienen que la interculturalidad funciona como la nueva lógica del capitalismo global, que promueve la interacción de las culturas y enmascara el racismo a través del respeto a la identidad del otro. Es una crítica radical que, sin duda, esconde algunas perversiones y desviaciones asociadas con la ideología pigmentocrática, el criollismo y la supremacía occidental.

En general, las reflexiones tienen la intención de hacer una lectura crítica, por un lado, de la promoción de políticas y prácticas inclusivas de las instituciones de gobierno y, por otro, la revisión de los argumentos según los cuales estas políticas sirven a intereses y agendas neoliberales. Sobre todo, nos anima la idea de escribir un par de críticas sobre la interculturalidad como discurso político y discurso pedagógico, ámbitos muy interconectados y que serán discutidos en términos de posibles relaciones connaturales con las políticas neoliberales.

El marco de los debates

Durante las últimas dos décadas el debate académico sobre la interculturalidad adquirió relevancia como discurso social y político, se acentuó, incluso dentro de nuestros círculos académicos llegó a considerarse como uno de los temas estelares. Ciertamente se realizaron eventos de todo tipo (como foros, conferencias, cursos, seminarios, conversatorios, coloquios, congresos, en los que participamos (en unos casos como promotores y otros como simples observadores), para discutir lo que entendíamos por interculturalidad y por lo que debíamos entender²⁰. El número de publicaciones sobre el tema creció significativamente, basta ojear el último volumen sobre *El Estado de Conocimiento 2002-2011*, coordinado por BERTELY, DIETZ y DIAZ TEPEPA (2013), bajo el título *Multiculturalismo y Educación*, para tener una idea de la espiral de crecimiento, así como la inusitada expansión del tema hacia otras áreas de conocimiento de las ciencias sociales y humanas.

La producción académica de este periodo tiene un despliegue sin precedentes y el ascenso de un movimiento intelectual que articula desde posiciones críticas hasta posiciones relativistas y fundamentalistas. La mayor parte de tales discusiones estuvieron guiadas por la necesidad de esclarecer lo que significa la interculturalidad – en términos conceptuales- y para tener un lenguaje común para quienes participaron en este movimiento desde diferentes frentes. El Documento de la UNESCO de 2007, *Directrices sobre educación intercultural* sale a la luz precisamente con la intención de ofrecer definiciones, objetivos y un marco operativo que busca reducir tales ambigüedades y clarificar el significado político y pedagógico. En un párrafo inicial del

²⁰ Véase en las referencias bibliográficas una serie de artículos escritos por Rebolledo (2001, 2004, 2005, 2006, 2010, 2014, 2019, 2020), que dan cuenta de los debates y las tendencias que adopta el discurso intercultural durante este periodo.

citado documento podemos encontrar una frase que dice que la “educación intercultural no puede ser un simple añadido al programa de instrucción normal. Debe abarcar el entorno pedagógico como un todo”.

Las definiciones conceptuales buscaban entre otras cosas consenso entre los diversos sectores académicos y actores institucionales. En su deseo por manejar conceptos comunes y una jerga institucional compartida sobre la interculturalidad y la diversidad cultural, algunas instituciones de gobierno elaboraron un documento denominado Marco Conceptual de la Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México (EMBRIZ, 2011), cuyo propósito es presentar los “tres conceptos de referencia obligada para la planificación de la acción intercultural” y de ese modo construir un instrumento que ayudará a difundir su significado a todas las comunidades. Se entiende que el documento buscaba definir los conceptos de *diversidad cultural* e *interculturalidad* a fin de restar ambigüedades, anteponiéndose a las múltiples definiciones que flotaban en el ambiente, que poco esclarecían el significado “correcto” de los conceptos, y menos contribuían al desarrollo de la política educativa, por el contrario, la tornaban confusa (REBOLLEDO, 2020).

Un segundo componente del discurso intercultural que entró en los debates de las dos últimas décadas está referido a la fuerza que despliega el movimiento indígena, protagonizado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) y otras organizaciones de raíz comunitaria. Representa un movimiento indígena en ascenso que contribuyó sin duda a la creación de un nuevo escenario político y un discurso incluyente de interculturalidad. “Un mundo donde quepan todos” no es una simple frase del vocabulario zapatista, pronto se convirtió en un concepto clave que sintetiza muy bien el pensamiento de los pueblos indígenas excluidos (REBOLLEDO, 2003). Pensamos que la filosofía educativa zapatista no solo cuestionó los objetivos de la educación intercultural bilingüe (EIB) que se venía ofreciendo a los pueblos indígenas, sino que plantea la formación de una nación fundada en la pluriculturalidad y multilingüismo, el establecimiento de nuevas formas de

convivencia social, en una nueva educación y una ética basada en el respeto a la dignidad del ser humano. En ese sentido, el reconocimiento de los *Acuerdos de San Andrés* y la legislación de los derechos y cultura indígenas, es la punta de lanza de la filosofía educativa, el reconocimiento de las autonomías locales y la transformación de las relaciones de los pueblos indígenas con el Estado.

El interculturalismo crítico también se inscribió dentro de debates de las dos últimas décadas, como una corriente de pensamiento que cuestiona el interculturalismo funcional, considerado una ideología que despoja el carácter político de las demandas indígenas y promueve el relativismo cultural. El interculturalismo crítico es un movimiento intelectual que instiga a reconocer que la diferencia cultural se construye a partir de la una matriz colonial de poder racializado y jerarquizado (WALSH, 2008). Como proyecto intelectual de emancipación epistémica induce a explorar sobre nuevos horizontes de producción de conocimientos y sobre la coexistencia de diferentes formas de conocimiento, tanto de aquellos que son producidos por la academia como los que emergen de la experiencia de los movimientos sociales. La colonialidad del poder, del saber y del ser, son conceptos claves para este proyecto intelectual, cuya estrategia va más allá de la descolonización, supone la reconstrucción radical del poder, del saber y del ser.

Los aparatos de la política intercultural

La política de educación intercultural crea aparatos institucionales con los cuales expande políticas de la diversidad y opera los diferentes programas. Antes de pasar a exponer el tema en cuestión, vale la pena hablar un poco sobre los aparatos institucionales y el poder que ejercen. Según Weber (1987, p. 175) “el tipo más puro de dominación legal es aquel que se ejerce por medio de un cuadro administrativo burocrático”. El centralismo y la función pública es ejercida como un cargo burocrático sometido a rigurosa vigilancia administrativa (ahora la función pública pasa por la

lectura estricta de los manuales de operación y la rendición de cuentas). Los programas de educación intercultural y otros ligados a éstos no escapan a los controles burocráticos, no están exentos de la aplicación de los instrumentos de supervisión administrativa y del saber profesional especializado. Siguiendo a Weber, estos aparatos que operan la política intercultural tiene el control institucional gracias a un saber profesional con el cual se nutre su poder racional y un saber en el servicio público que otorga a los funcionarios facultades profesionales para ejecutarlos.

Las instituciones que nacieron para impulsar las políticas de la diversidad y la educación intercultural para todos, en orden de fundación, son: la desaparición en el año 2000 del Instituto Nacional Indigenista (INI) y la creación de un nuevo aparato encargado de la política indigenista, la Coordinación para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas (CDI), en 2001 se funda la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), en 2003 el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) y el sistema de Universidades Interculturales (UI). Son tres las instituciones, además de las 11 UI que se crean para encauzar la nueva política indigenista de los gobiernos neoliberales, fundamentada en la diversidad cultural y lingüística. Cabe mencionar que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) fundada en 1978, se mantiene como institución responsable del subsistema de educación básica, se encarga desde entonces hasta ahora, de trazar las políticas de educación indígena, la actualización docente y la elaboración y diseño de los materiales didácticos. Cabe decir que la CDI fue fundada sobre las ruinas de la estructura del INI y el indigenismo como política fue sustituido por una nueva jerga empresarial neoindigenista de dotación de “bocho y changarro”, por tanto, en sentido estricto no se creó una nueva institución, sino una nueva política indigenista de emprendedores. Al final fueron únicamente dos instituciones nuevas las que se crearon y fueron a través de éstas que se sentaron las bases de una política intercultural y bilingüe, a las que se suma la creación de las UI.

Este cambio dio lugar a reacomodos en las burocracias encargadas de las políticas públicas y sobre todo produjo nuevos discursos que vendrían a legitimar a los

gobiernos en turno. La desaparición de unas instituciones y la fundación de otras fue la característica de este periodo, sobre todo el surgimiento de un discurso intercultural que buscaba entre otras cosas dar respuesta a la rebelión zapatista de 1994 y a los *Acuerdos de San Andrés Larrainzar* de 1996. El *Plan Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE 2001-2006)* fue una de las primeras respuestas que representan las líneas generales de la política intercultural y que a todas luces personifica la moneda de cambio para este nuevo gobierno para el movimiento indígena: políticas de interculturalidad y derechos culturales y lingüísticos individuales por derechos colectivos, educación intercultural pública por educación autónoma, derechos lingüísticos plenos por protección a la discriminación lingüística.

En resumen, la política de educación intercultural para todos, plantea la creación de un sistema educativo integral cuyo eje principal es la promoción de la interculturalidad a través de acciones transversales de gobierno, con el principio de que no se trata de promover la educación intercultural solo para indígenas, sino para toda la población. La interculturalidad definida como la interacción entre culturas diferentes, la convivencia armónica de personas con culturas diferentes, el diálogo cultural, el reconocimiento y el respeto a las particularidades de cada una de las culturas en contacto. La instauración de un sistema de derechos fundamentales donde cada persona podrá ser educado de acuerdo con su propia cultura e idioma y orientado a proteger y fortalecer las lenguas indígenas.

La creación de las UI²¹, en sus objetivos reiteran la importancia de atender a los

²¹ Hay 11 universidades interculturales en funcionamiento. Ellas están situadas en regiones indígenas de los estados de México, Chiapas, Tabasco, Veracruz, Puebla, Sinaloa, Michoacán, Quintana Roo, Guerrero, Nayarit e San Luis Potosí. En ciclo escolar 2010-2011, las universidades contaban con 6.897 alumnos, de los cuales 3.713 eran mujeres (54%), y 3.184, hombres (46%). Más de la mitad (53%) de todos los alumnos matriculados eran jóvenes que aun hablaban sus idiomas nativos, o sea 3.670 alumnos (1.926 mujeres y 1.744 hombres. Más de 40 lenguas indígenas están presentes en estas universidades (SALMERON, 2018, p. 100).

jóvenes indígenas, ofreciendo alternativas de formación profesional para el desarrollo social y económico de sus respectivas regiones, arraigarlos en sus lugares de origen y ofrecerles oportunidades focalizando sus lenguas, culturas y saberes locales como materia de las políticas curriculares. Desde que se fundan hasta la actualidad, estos y otros temas ocupan progresivamente el centro de las reflexiones. La política intercultural y los espacios públicos (municipales y comunales) plantean que las UI están pensadas para sustentar sus programas en la formación profesional, la investigación anclada a las problemáticas locales, la vinculación con las comunidades, la cooperación académica nacional y la internacionalización. Algunos programas reportan resultados positivos respecto a la vinculación con las comunidades con las que mantienen relación activa (DIETZ, 2018) y otros no han logrado romper con el academicismo que las enclaustra y los aísla de las comunidades. Una característica que define a las UI es el pobre financiamiento con el que operan regularmente, año con año esperan mejorar incrementando sus recursos para la investigación y la vinculación, sin embargo, parece que es una tendencia que no logran revertir. En vez de mejorar, empeoran en términos de crear especialidades y nuevas ofertas vinculadas a las comunidades. Estudios longitudinales elaborados por investigadores dedicados a focalizar los problemas de la educación de los jóvenes indígenas que se forman en las UI (PÉREZ, M. L., RUIZ, V y VELASCO, S., 2015), observan que los estudiantes después de que egresan tienen dificultades de conseguir empleo para lo que fueron formados y muchos se emplean en otros oficios, creando así una imagen negativa de las profesiones que ofertan las UI y produce en consecuencia un fenómeno de empobrecimiento intelectual que va siendo propio de estas instituciones enclavadas en las regiones indígenas.

Hoy las UI ofertan programas, que a la luz de los diagnósticos enfrentan varios desafíos: una formación profesional cada vez más exigente a nivel local y global, cada vez más creciente y expansiva en cuanto a la cobertura escolar, cada vez más compleja en organización del conocimiento de los currículos (diálogo de saberes) y los métodos de enseñanza (conflictos inter epistémicos). Comentaremos brevemente en seguida

sobre las dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, ofrece formación de profesional en nuevos campos de conocimiento (desarrollo regional, derecho, cultura y lengua indígena, medicina tradicional, turismo, entre otras), ligados a demandas del contexto local, que pasa por el filtro de las políticas interculturales (planes curriculares diferenciados y específicos), pero también por el tamiz de los organismos internacionales y las presiones del mercado global (evaluaciones estandarizadas).

Y, en segundo lugar, el impacto de la globalización sobre las culturas indígenas es muy notable (se expresa en el saqueo, el despojo, la depredación del medio ambiente, el desplazamiento lingüístico y el etnocidio) y por eso las UI están teniendo un papel importante en la creación de perspectivas que buscan revertir esa situación a nivel local. No solo están creando opciones de empleo y desarrollo local, sino que están sirviendo como muros de contención a la invasión cultural y lingüística, la emigración y la pobreza.

Interculturalismo y neoliberalismo

Algunos estudiosos del interculturalismo sostienen que el interculturalismo y el neoliberalismo se asocian en algún punto en el curso de la política (ŽIŽEK, 1998), aún cuando surgen como movimientos históricos antagónicos. En los hechos comparten una agenda común que se enmarca en la lucha por los derechos humanos educativos, culturales y lingüísticos. Mientras el interculturalismo es un movimiento encabezado por minorías culturales desposeídas, el neoliberalismo es un movimiento económico del capitalismo global. El neoliberalismo entra en escena para dar un carácter distinto a las luchas de las minorías culturales, es decir, implanta una lógica implacable de deslegitimación de las luchas de estas mismas minorías. Es aquí donde convergen el interculturalismo y la doctrina económica neoliberal, es en esta zona del discurso en la que se enmarcan las respuestas que el estado elabora para frenar los movimientos

indígenas. El diálogo intercultural en este caso representa una acción justificada del estado para frenar la exigencia autonómica de los movimientos indígenas.

Nos parece importante distinguir el interculturalismo del neoliberalismo, tanto a nivel discursivo como político, porque se difunde en la actualidad una crítica radical que asocia la interculturalidad con la ideología del capitalismo global, arguyendo que cuando logra tener conexión con las culturas locales, las vacía, las deja sin contenido, las convierte en objetos chatarra y las arroja a los basureros de las culturas, se comporta como empresa extractivista y depredadora. En otros casos, traza distancias con las culturas locales o no se enraíza en ninguna parte y mantiene una distancia gracias a su posición universalista. El respeto multiculturalista por la cultura del otro es precisamente la forma en que se reafirma la superioridad y el privilegio eurocentrista. El respeto que proclama es:

[...] un racismo con distancia: respeta la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad “auténtica” cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada” (ŽIŽEK, 1998, p. 172).

Antes de examinar las ideologías neoliberales que están detrás de las prácticas interculturales, es importante identificar los movimientos discursivos y los debates académicos que nutren la idea de una relación estrecha entre interculturalidad y neoliberalismo. La ecuación interculturalismo es igual al neoliberalismo es una operación que engloba varias cuestiones a discutir. Identificamos, por ejemplo, un rasgo fundamental del interculturalismo asociado con el neoliberalismo: el discurso intercultural como política de las minorías adquiere relevancia justo en el momento en que los discursos neoliberales también se vuelven dominantes. Eso no significa que debamos entender que las luchas de las minorías se acompañan con el orden capitalista, por el contrario, ante todo son movimientos anticapitalistas que buscan distanciarse y oponerse a él. Por lo tanto, no hay que adjudicar a los interculturalistas los males causados por las perversidades neoliberales. Esta idea puede ayudarnos a entender que

los movimientos sociales convergentes con los programas neoliberales no tienen que indicar necesariamente una relación causa-efecto. Las políticas multiculturales que engloban derechos de autogobierno y exigencias legales sobre uso de las lenguas maternas son formas de derechos de las minorías que limitan o modifican su relación con los estados nación (KYMLICKA, 2003). Algunos estudiosos críticos marcan diferencias entre interculturalismo funcional auspiciado por el estado neoliberal y el interculturalismo crítico decolonial de las organizaciones indígenas (WALSH, 2008 y MIGNOLO, 2016).

Un concepto que puede ayudarnos a entender la compleja relación entre el interculturalismo y el neoliberalismo, es el de hibridación. El concepto de hibridación de las prácticas interculturales es utilizado por las agencias neoliberales y los programas educativos de los gobiernos, incluso los propios proyectos interculturales de las organizaciones indígena suelen identificarse con tales prácticas de hibridación cuando crean pequeñas empresas cooperativas. Hay que señalar, sin embargo, que los interculturalistas críticos poscoloniales raramente expresan sus posiciones teóricas en términos de hibridez de contrarios, sino de luchas de contrarios. A este respecto Bhabha (1999) hace una distinción entre hibridez como producto frente a la hibridez como práctica:

[...] la hibridación es realmente acerca de cómo se negocia entre textos o culturas o prácticas en una situación de desequilibrios de poder, para poder ver la manera en que las estrategias de apropiación, revisión e interacción pueden producir posibilidades para los menos favorecidos, para poder captar en un momento de emergencia, en el proceso mismo del intercambio o la negociación, la ventaja. [. . .] la hibridación es un proceso discursivo, enunciatario, cultural y subjetivo que tiene que ver con la lucha en torno a la autoridad, la autorización, la desautorización y la revisión de la autoridad (BHABHA, 1999, p. 64).

Desde esta perspectiva, la hibridación como noción es diferente a la hibridación como práctica. Normalmente las críticas se dirigen a la definición de hibridación como atributo personal esencializado, como posición del sujeto individual y no como

identidad de grupo. En educación intercultural es innegable la posición de que la hibridación parte del sujeto individual que aprende y que aprende una cultura escolar no híbrida. En otros casos la hibridación se relaciona con la comunicación escolar y donde la comunicación pedagógica es favorecida por la hibridación y la mezcla de estilos comunicativos esenciales en la cultura académica es la clave para el aprendizaje escolar en situaciones multilingües. Los interculturalistas críticos analizan cómo las lenguas en conflicto, los valores o las identidades culturales, son negociadas con las normas dominantes de la lengua vehicular del curriculum escolar. En estos contextos la voz de los estudiantes minoritarios, la lengua materna y la representación cultural, juegan un papel importante en las situaciones de negociación. Siguiendo a Bhabha (1999), la hibridación es una forma de negociación estratégica para resistir a valores y normas dominantes que podrían silenciar o privar a las personas de representarse a si mismos en su propia cultura.

Las críticas focalizan su mirada en las políticas interculturales ligadas al neoliberalismo, porque aducen que las políticas públicas de los gobiernos neoliberales no han sabido afrontar las tendencias amenazantes de la cultura global y la matriz racista del sistema educativo, dan a entender que el interculturalismo no sido capaz de ofrecer salidas y piensan además que éstas deberían tener una llave secreta de la puerta de salida. Lo cierto es que la interculturalidad se ha tornado en un poderoso discurso político que ha ganado terreno en las instituciones de gobierno, muy ligado con los movimientos sociales indígenas, incluso dentro de la propia academia se ha posesionado como un importante objeto investigación, en un campo de análisis político y de acción educativa, pero también ha contribuido a la formación de un campo de batalla para quienes se disputan el control de los recursos culturales.

No obstante que el tema de la educación de los pueblos indígenas está enunciado dentro de los programas de gobierno, éste aparece alojado en uno de los capítulos de la “educación intercultural para todos” y subsumido a su vez a los aspectos generales de las acciones que los gobiernos neoliberales desplegaron durante las dos

últimas décadas, que traducidas en términos de presupuesto destinado para la educación intercultural indígena, se reduce a poco menos que nada, comparado con los recursos destinados a promover el discurso de la interculturalidad para todos. Por otra parte, se advertía de que este objetivo ha dado lugar a cambios superficiales en la educación indígena, argumentando que las políticas interculturales fueron diseñadas por las elites neoliberales y reforzadas por alianzas tácticas con partidos políticos, con la clara intención de desviar la atención de los movimientos indígenas (REBOLLEDO, 2004 y 2005).

En los últimos tiempos ha entrado a escena el interculturalismo crítico decolonial con influencia intelectual en reducidos grupos académicos, que reconoce que la diferencia cultural se construye a partir de la una matriz colonial de poder racializado y jerarquizado (WALSH, 2006). Es un proyecto intelectual de emancipación epistémica que explora sobre nuevos horizontes de producción de conocimientos y sobre la coexistencia de diferentes formas de conocimiento, tanto de aquellos que son producidos por la academia como los que emergen de la experiencia de los movimientos de sociales. La colonialidad del poder, del saber y ser son conceptos claves para este proyecto intelectual, cuya estrategia va más allá de la descolonización, supone la reconstrucción radical del poder, del saber y del ser.

Conclusiones

Aun no contamos con suficientes elementos cuantitativos ni cualitativos que permitan hacer un balance riguroso sobre el impacto de dichas políticas, sin embargo, como vimos el debate político y académico actual nos proporciona un amplio abanico de reflexiones sobre el estado de la cuestión. El interculturalismo de los gobiernos neoliberales ha tenido matices, proponen la integración de la población indígena al mercado (y no a la nación mexicana como con el indigenismo) y en ese sentido el subsistema de educación indígena adopta ese enfoque.

Por último, mientras algunas instituciones promueven el interculturalismo y el multilingüismo, otras promueven la eficacia y la obtención de ganancias aplicando la misma política con los programas educativos (una lengua vehicular del curriculum y una cultura escolar común, universal). Así de contradictorias son las políticas públicas de los gobiernos neoliberales. Las nociones de productividad y especialización siguen dominando el discurso educativo, convirtiendo la comunicación pedagógica en un instrumento de eficiencia. No obstante que los programas educativos interculturales de los gobiernos neoliberales reconocen el valor económico y simbólico de las culturas y lenguas indígenas, en el contexto de las escuelas y de la enseñanza, desdeñan el multilingüismo y el multiculturalismo como materia de trabajo escolar, más bien los destinan a ser parte de la interacción en los contextos informales de comunicación y esperan que desde ahí se desplieguen con naturalidad.

Referências

BERTELY, María., DIETZ, Gunther y DIAZ, Guadalupe (Coordinadores). **Multiculturalismo y educación, 2002-2011, Estados del Conocimiento**, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013.

BHABHA, Homi. **El lugar de la cultura**. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1999.

KYMLICKA, Will. **La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía**. Barcelona: Editorial Paidós, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Hacer, pensar y vivir la modernidad**. México: Editorial Borde Sur, 2016.

PEREZ, Maya Lorena, RUIZ, Verónica y VELASCO, Saúl. **Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración**. México: Colección Horizontes Educativos, Universidad Pedagógica Nacional, 2015.

REBOLLEDO, Nicanor. Educación indígena y neozapatismo. En: **Anuario Educativo Mexicano, Visión Retrospectiva**, Guadalupe Teresinha Bertussi, Coordinadora. México: Ediciones La Jornada/UPN, 2001.



REBOLLEDO, Nicanor. Interculturalismo y autonomía. Reflexiones en torno al movimiento indígena y las políticas educativas. En: **Anuario Educativo Mexicano. Visión Retrospectiva**. México: Universidad Pedagógica Nacional /Porrúa Hermanos Editores, 2004.

REBOLLEDO, Nicanor. Interculturalismo y autonomía: las universidades indígenas y las políticas de alteridad. En: NAVARRO, Cesar (Coordinador). **La mala educación en tiempos de la derecha**. México: Universidad Pedagógica Nacional/Porrúa Hermanos Editores, 2005.

REBOLLEDO, Nicanor. Educación comunitaria y comunalismo rural. Reflexiones en torno a experiencias de bachillerato indígena. En: ROSAS, Lesvia (Coordinadora). **La Educación Rural en México en el Siglo XXI**. México: Ediciones Centro de Estudios Educativos/CREFAL, pp. 509-5442, 2006.

RICO, Sergio y REBOLLEDO, Nicanor. **Educación y comunidad. Prácticas autonómicas en la Mazateca Alta**. México: Universidad Pedagógica Nacional, Colección Polvo de Gis, 2010.

REBOLLEDO, Nicanor. Universidade e diversidade. Reflexões antropológicas sobre um caso paradigmático de formação de professores indígenas bilíngues no México. En: TASSINARI, Antonella., DE ALMEIDA, Nilton e REBOLLEDO, Nicanor (Organização). **Diversidade, educação e infância. Reflexões antropológicas**. Brasil: Editora UFSC, pp. 343-369, 2014.

REBOLLEDO, Nicanor. Antropología de una profesión indígena en México. En: TASSINARI, Antonella, OLIVEIRA, Deise Licy e VIERIA, José (Organizadores). **Antropologia e educação. Refletindo sobre processos educativos em contextos escolares, não escolares e de políticas públicas**. Brasil: Editora Copiart, Editora da Universidade Federal do Amazonas e Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pp. 157-177, 2019.

REBOLLEDO, Nicanor. La interculturalidad en las aulas. En: **Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas**. Sonia Comboni Salinas José Manuel Juárez Núñez (Editores). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 163-180, 2020.

SALMERON, Fernando. O programa Universidades Interculturais no México: principais problemas e perspectivas de uma experiência prática. En: SOUZA, Antonio Carlos, DOS SANTOS, Luis Felipe e LINS, Gustavo (Organizadores). **Interculturalidade(s). Entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Brasil: Universidade Federal do Rio de Janeiro, pp. 97-120, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. En: **Revista Tabula Rasa**, No.9: 131-152, julio-diciembre, pp. 134-152, 2008.

WEBER, Max. **Economía y sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.



ŽIŽEK, Slavoj. Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En: FREDRIC, Jameson y ŽIŽEK, Slavoj. **Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo**. Barcelona: Editorial Paidós, pp.137-188, 1998.

Data do envio: 24/06/2020
Data do aceite: 13/04/2021



OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL NOS ESPAÇOS ACADÊMICOS: ENSINO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA, UM LABORATÓRIO PARA A EDUCAÇÃO

THE CHALLENGES OF DIGITAL INCLUSION IN ACADEMIC SPACES: DISTANCE LEARNING IN TIMES OF PANDEMIC, A LABORATORY FOR EDUCATION

Kátia Luciene de Oliveira e Silva Santana²²

Scheyla Taveira da Silva²³

Resumo

O presente artigo busca analisar o tema do ensino remoto emergencial implementado no Brasil, enquanto estratégia de política pública de prevenção do contágio e combate à propagação do novo coronavírus (COVID-19). Nesse sentido, as experiências vividas por nós — duas professoras de História — no cotidiano da prática de tutoria no ensino superior e da docência no ensino médio (rede estadual) e superior (rede particular) são o eixo norteador desta discussão. As reflexões sobre o uso dessa modalidade nos espaços acadêmicos, na conjuntura atual, como instrumento de ensino-aprendizagem, pressupõem um olhar voltado para os desafios que envolvem a inclusão digital, considerando as especificidades pedagógicas, humanas e regionais. Assim sendo, partindo de relatos de experiências, foi possível perceber as complexas e aceleradas adequações às quais os docentes estão submetidos nesse contexto pandêmico. Acreditamos que é no campo do vivido que o sujeito ressignifica os desafios cotidianos e desenvolve consciência do seu papel no mundo.

Palavras-chave: Autonomia. Ensino a distância (EAD). Ensino remoto emergencial. Experiência.

Abstract

This article aims at analyzing the theme of emergency remote learning implemented in Brazil, as a strategy of public politics to prevent the contagion and in the combat to the new coronavirus propagation, (COVID-19). In this sense, the experiences lived by us — two history teachers — in the daily practice of mentoring in higher education and

²² Mestre em história pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPHR/UFRRJ) e doutoranda pela mesma instituição. Professora do curso de licenciatura em História e tutora da rede privada de ensino. E-mail: kalucih@gmail.com . Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5707-9931> .

²³ Doutoranda em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPHR/UFRRJ). Professora Docente I da SEEDUC/RJ. Professora do curso de licenciatura em História da rede privada de ensino. E-mail: scheylat@hotmail.com . Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8878-9063> .



teaching in the high school (state educational system) and in higher education (private network) are the guidelines of this discussion. The thoughts about the use of this modality in academic spaces in nowadays scenario as instrument of teaching-learning imply a look to the challenges that involve digital inclusion, considering the pedagogical, human, and regional particularities. Therefore, starting from the approach of an experience report, it was possible to notice the complex and fast adequations the teachers are subject to in this pandemic context. We believe that it is in the field of the experience that the subject re-signifies the daily challenges and develops consciousness of his/her role in the world.

Keywords: Autonomy. Distance learning (EAD). Emergency remote education. Experience.

Introdução

No contexto atual de saúde pública no Brasil, o relato de experiências na área da Educação pressupõe um momento para reflexão sobre um dos segmentos profissionais mais afetados pela pandemia: a docência. No decorrer deste artigo, abordaremos a atuação desses profissionais e das práticas docentes no modelo emergencial e virtual de ensino, no intuito de compartilhar certas ações e percepções que possam contribuir para os estudos sobre essa singular experiência na área da Educação no século XXI. Para tanto, partimos da exposição de algumas histórias vivenciadas por nós duas²⁴, professoras de História e tutoras, em duas instituições da rede privada de ensino superior, localizadas, respectivamente, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro e na Baixada Fluminense, durante o primeiro semestre do ano de 2020. Também será objeto de análise e discussão, a atuação em uma escola da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense.

Guardadas as diferenças de formação e atuação entre tutores e professores, são

²⁴ Kátia Luciene de Oliveira e Silva Santana é tutora das disciplinas do eixo de formação a distância dos cursos de graduação presencial, e professora do curso de graduação em História, atuando em duas instituições de ensino superior da rede privada. Scheyla Taveira da Silva é professora do curso de graduação em História, em instituição de ensino superior da rede privada, e professora docente I da SEEDUC/RJ, atuando nas turmas de ensino médio, na região da Baixada Fluminense.

os significados epistemológicos — o estudante como sujeito da educação e sujeito objeto da orientação; a mediação entre o estudante e o cotidiano escolar; a capacidade de identificar a realidade do indivíduo e, assim, facilitar sua interação e comunicação social — que contribuem e se alinham com essas práticas nos espaços acadêmicos. Para tanto, no desempenho da função de professor/tutor/orientador, além de refletir sobre a prática docente, é preciso superar a ideia de ajustar o educando. Deve-se, então, enxergar sua compreensão de mundo, seus valores e sua realidade concreta, pois “a orientação educacional, compromissada com um ensino democrático e com um ensino de qualidade, busca uma ação mais abrangente[...]” (RANGEL, 2011, p. 187).

Na virada do século XXI, esse cenário de debates sobre um ensino democrático e de qualidade ensejou a criação do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005. De acordo com Zuin (2006), em linhas gerais, a proposta do Ministério da Educação (MEC) era ampliar o ensino superior e gratuito no país, partindo de um “sistema nacional de educação superior a distância” (www.mec.com.br apud ZUIN, 2006, p. 942). A ideia era viabilizar, “até 2011”, a formação de “30%” dos jovens brasileiros em idade universitária (ZUIN, 2006, p. 943). Nesse ínterim, as críticas sobre a “formação aligeirada e artificial dos indivíduos” (COSTA; LEME, 2014, p. 140) vinculava-se às teorias-críticas da educação que enxergavam nessa modalidade um distanciamento na “qualidade do conhecimento” (COSTA; LEME, 2014, p. 137).

A priori, a modalidade da *educação a distância* estava mais voltada para o universo acadêmico (cursos de graduação e pós-graduação). Entretanto, as mediações a distância já se faziam cada dia mais presentes nas escolas, como a comunicação estabelecida entre instituições de ensino, alunos e responsáveis por meio do Portal Acadêmico. Esse meio digital (o portal) também era utilizado como canal institucional de divulgação de informações gerais. Ocorre que todas as discussões estabelecidas, ao longo das últimas duas décadas, em torno da utilização da modalidade a distância

voltada para a educação básica e o ensino superior estão diante de um novo e inusitado cenário.

No contexto extraordinário da pandemia, as providências para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública no Brasil em razão do novo coronavírus motivaram, em regime emergencial, a adoção de medidas legais referentes à educação. O MEC autorizou, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a), a substituição das aulas presenciais por aulas em recursos digitais (meios e tecnologias de informação e comunicação) nas instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação de pandemia. O governador do Estado do Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 46.970, de 13 de março de 2020 (RIO DE JANEIRO, 2020^a), suspendeu por 15 (quinze) dias as aulas presenciais, antecipando o recesso escolar. Com a Resolução nº 5.839, de 16 de março de 2020 (RIO DE JANEIRO, 2020b), a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) regulamentou o Decreto nº 46.970, estabelecendo a alteração do calendário escolar para o ano letivo de 2020, bem como o funcionamento das unidades escolares, diretorias regionais e sede da própria secretaria. Embora a norma tenha regulamentado a antecipação do recesso escolar para o período de 16 a 29 de março, a adequação do calendário escolar do ano de 2020 não foi definida, e o assunto ficou para ser tratado em momento posterior. Acreditamos que a incerteza no âmbito da saúde pública, o desconhecimento do novo coronavírus e a ausência de uma perspectiva de solução para o problema tenha motivado o adiamento das decisões em torno do calendário escolar. A suspensão das aulas tem sido prorrogada por decisões efetivadas periodicamente. Contudo, em 1º de abril do corrente ano, o governo federal, por meio da Medida Provisória nº 934 (BRASIL, 2020b), resolveu dispensar os estabelecimentos de ensino de educação básica da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, bem como as instituições de educação superior da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico.

As políticas públicas adotadas por necessidade de prevenção e combate à contaminação e proliferação da doença fizeram emergir uma modalidade de ensino que, apesar de ser “a distância”, apresenta características próprias. Em razão disso, a fim de dissociá-la do EAD, essa nova modalidade passou a ser usualmente denominada de “ensino remoto”, ou, ainda, “ensino remoto emergencial”. Neste trabalho, chamamos de “ensino remoto” a adoção de diversas tecnologias e meios como instrumentos pedagógicos durante o isolamento social, tais como plataformas digitais, aulas por videoconferência, *chats*, redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp*), *podcasts* ou videoaulas, além da comunicação por correios eletrônicos. O meio tecnológico adotado pode ser apenas o áudio (*podcast*) ou uma mescla de áudio e vídeo (videoaula).

Diante das discussões a respeito das finalidades e dos resultados nessa modalidade de ensino, a pergunta que surge no horizonte das expectativas é: ensino a distância, para que e para quem? Nesse sentido, o problema a ser investigado gira em torno dos meandros dessa modalidade na rotina dos estudantes durante o período investigado, haja vista que permanecem os antigos problemas que envolvem o binômio inclusão/exclusão digital, a despeito das novas tecnologias ou das *boas intenções* que nem sempre se realizam.

As realidades são diversas, e, neste trabalho, pretendemos abarcar o ensino remoto aplicado nas salas de aula da educação dos ensinos médio (rede estadual do Rio de Janeiro) e superior (instituição particular), resultante de nossa experiência como docentes, em um diálogo com a experiência de tutoria. Nossa intenção é refletir sobre a introdução de processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos a partir de diversas mídias, sem o prévio preparo humano e metodológico, ante a ausência de fundamentos legais e curriculares estáveis e claros, para a adaptação do ensino presencial, cujas novas características estão enfatizadas na escolha dos epítetos *remoto* e *emergencial*.

As salas de aula presenciais, efetivamente, chegam ao século XXI, tempo marcado pela difusão da internet. Se, antes, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) já estavam presentes de alguma forma, com o isolamento social

imposto como medida de prevenção, elas invadiram com toda força a esfera da educação. Tudo indica que vieram para ficar, ao menos enquanto durar esse estado de incertezas e descontrolado da saúde pública. Sabemos que é, ainda, uma história em construção, tanto que um dos primeiros desafios enfrentados na escolha do tema foi a utilização do termo “ensino a distância” para nomear as práticas atuais de ensino. Na realidade, as experiências vividas e as estratégias de ensino-aprendizagem, elaboradas, por meio de um modelo remoto, carecem de regulamentação, a fim de consubstanciar-se efetivamente em uma modalidade de EAD ou de *ensino híbrido*.²⁵

A presente análise volta-se para a área da Educação no cenário atual, a partir da observação dos usos das ferramentas comunicacionais, dos recursos tecnológicos adotados para acesso dos alunos aos conteúdos ministrados e da atuação dos professores, considerando as desigualdades geradas àqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica e os desafios cotidianos no ambiente virtual.

“Para não dizer que não falei...”. Reflexões sobre o campo da experiência

Limitada a um modelo convencional, as escolas brasileiras, em grande medida, ainda estão distantes de inovações mais profundas, sejam elas digitais, curriculares, metodológicas ou avaliativas (MORAN, 2017, p. 72). Com a realidade imposta pelo combate ao novo coronavírus (COVID-19), emergiu, ainda que em caráter excepcional, uma nova prática sem precedentes. Para refletirmos o novo, faz-se necessário destacar a ampliação da utilização do EAD, tido como metodologia inovadora de aprendizagem. Nos últimos anos, a partir do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017); da Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), e da Portaria nº 2.117,

²⁵ Segundo Valente (2015, p. 21) “[...]o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco no processo de aprendizagem do aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza”.

de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), a legislação tem possibilitado a ampliação da carga horária na modalidade de EAD em cursos presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso. Ao adotarem o ensino a distância, os cursos não presenciais tendem, na maioria das vezes, a reduzir custos com professores, espaço físico, material, funcionários, energia elétrica, entre outros. Isso reflete diretamente no valor das mensalidades e, por consequência, no aumento da concorrência entre as instituições. A legislação tornou-se, assim, basilar para a adoção de políticas públicas voltadas para a ampliação de cursos e o funcionamento de instituições de educação a distância em níveis e modalidades distintos: ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos e educação especial.²⁶

Quando as atividades acadêmicas em nível superior foram suspensas, ou quando houve a antecipação das férias no âmbito fundamental de ensino, no último dia 16 de março, as autoridades responsáveis pela educação não podiam prever a extensão das medidas de isolamento social no ano letivo de 2020. O cenário de incertezas permanecia. A nova realidade impeliu a criação de modalidades substitutas à educação presencial de forma emergencial, sem que houvesse, contudo, tempo hábil para o treinamento prévio dos professores, bem como dos alunos.

No intuito de compreender essas mudanças tão rápidas, a metodologia aplicada na abordagem do tema — que versa sobre o ensino remoto em caráter emergencial, o EAD e o uso das tecnologias nos espaços acadêmicos — está centrada em um relato de experiências ocorridas na docência nos ensinos médio (rede estadual) e superior (rede particular). O escopo são as diversas atividades propostas pelos professores e, em parte, a *aceitação* e *integração* dos estudantes, desde que foram suspensas as aulas presenciais. Nossa intenção é avaliar as motivações, os desdobramentos e os consentimentos no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para implementação do ensino remoto emergencial.

²⁶ Art. 8º, incisos I ao V, do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017).

A análise qualitativa desses dados parte da ideia de que o espaço do ensino, mediado pelas novas tecnologias digitais na modalidade a distância, será mais bem compreendido na medida em que forem considerados dentro do campo da experimentação e, principalmente, da *experiência*. Nesse sentido, de acordo com *Thompson (2004)*, é necessário entender as relações humanas dentro do campo das experiências culturais dos indivíduos que ressignificam o *mundo* que os cerca, conferindo sentidos próprios e específicos às relações institucionais e sociais.

No intuito de explicar a formação da classe operária inglesa, no período marcado pela Revolução Industrial, de acordo com Hunt (2006), Thompson elabora o *campo do vivido* ou “a maneira como se lida com essas experiências materiais... de modo cultural” (TRIMBERGER apud HUNT, p. 6). Para Thompson:

A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram — ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas *experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistema de valores, ideias e formas institucionais* (THOMPSON, 2004, p. 10, grifo nosso).

No início da década de 1960, o historiador inglês Thompson publica o livro “A formação da classe operária inglesa”, contando a trajetória de formação da classe operária nessa sociedade. Em uma mudança de perspectiva às explicações clássicas do marxismo, centradas no modelo estruturalista das instituições políticas, Thompson desvia-se para compreensão de uma *história vista de baixo*. Interessado no dia a dia do operário inglês e suas estratégias de autorregulação e sobrevivência, diante das rápidas transformações produtivas impostas pela Revolução Industrial que atravessaram os costumes da população, o autor ressignifica a ideia de *classe*. Tratava-se, portanto, do que ficou conhecido como marxismo revisionista, ou de uma história de inspiração marxista com um desvio para as mediações culturais (HUNT, 2006). Na obra, o autor distancia-se das explicações tradicionais sobre a formação de uma consciência exógena

à classe operária forjada no vanguardismo de um líder. Não; para Thompson, o conceito de *experiência histórica* do indivíduo explica o surgimento de uma consciência a partir dos engendramentos e dos códigos simbólicos que se estabelecem no dia a dia do ser humano em sociedade. O trabalho, que antes da Revolução era regulado pelo tempo da natureza, passou a ser regrado pela dureza do relógio que atravessava os costumes. De acordo com Thompson (2004), nas dificuldades de sobrevivência nos centros urbanos, nas perdas de identidade profissional — face aos novos mecanismos de produção em larga escala —, os indivíduos uniam-se no sentido de elaborar soluções para os problemas do cotidiano, pois:

[...] se examinarmos esses homens num período adequado de mudanças sociais, observamos padrões em suas relações, suas ideias e instituições. A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, essa é sua única definição (THOMPSON, 2004, v. I, p. 12).

O campo da experiência social e histórica é, portanto, segundo o autor, mais que as categorias estruturais e econômicas das teorias clássicas do marxismo. É aquilo que vai explicar a tomada de consciência de classe e a apropriação do sentido de autonomia no homem a partir da cultura:

Num determinado sentido, podemos descrever o radicalismo daqueles anos como uma cultura intelectual. [...] Na maioria dos ofícios artesanais, os oficiais e pequenos mestres consideravam como uma necessidade profissional um certo grau de leitura e trato com os números. [...] A capacidade de operar com argumentos abstratos e sucessivos não era absolutamente inata; tinha de ser descoberta à custa de dificuldades quase esmagadoras — a falta de tempo livre, o preço das velas, além das carências de formação (THOMPSON, 2002, v. III, p. 303; 311; 305).

Com efeito, uma das mudanças mais significativas impostas pela pandemia na área da Educação diz respeito à jornada de trabalho e a interação professor/aluno mediada pelas tecnologias digitais. Até onde sabemos, não há um consenso sobre o tempo de duração adequado para as aulas ofertadas na modalidade do ensino remoto

emergencial. Entretanto, é perceptível que trata-se de uma “jornada de trabalho intenso” (KIRCHNER, 2020, p. 51), e que exige da classe dos profissionais da educação múltiplas habilidades, que tiveram que ser aprendidas e ensinadas “à custa de dificuldades quase esmagadoras” (THOMPSON, 2002, p. 305). Na rede privada de ensino, por exemplo, o cronograma das avaliações se manteve, a despeito das dificuldades iniciais dos docentes e discentes com os aplicativos e com investimentos em internet e aquisição de acessórios de informática (notebook, fones, smartphones etc.).

Mas, conforme assevera Paulo Freire, “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde [...]. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (*apud* FREITAS; FOESTER, 2016, p. 58), é preciso refletir também sobre o estranhamento e as dificuldades de adaptação às novas metodologias institucionais de ensino — com a efetiva utilização de tecnologias — da parte dos professores. De acordo com Thompson, a questão cultural esclarece determinadas práticas reativas dos trabalhadores às mudanças impostas, na medida em que interpretam a nova produção industrial em larga escala como uma perda de identidade profissional. Decerto, o estranhamento da classe docente com a modalidade do ensino a distância no contexto pandêmico, não se restringe às dificuldades cotidianas no manejo das novas tecnologias digitais. De acordo com Freire (1998), é sabido que parte da formação do educador se forja no dia a dia, nas dificuldades encontradas na prática profissional e nas estratégias de superação. E para Thompson (2002), é baseado em suas experiências que os indivíduos ressignificam as transformações e as dificuldades do seu tempo. Na condição de docente, há muitas questões que nos inquietam diante do cenário atual, entre as quais, a efetividade e o legado do ensino remoto e seus respectivos impactos para os profissionais da Educação.

Quanto aos discentes, tanto o estudante da educação básica, com acesso restrito às redes de comunicação digital nas escolas públicas das periferias, quanto os universitários, considerando-se que as disciplinas a distância, atualmente, podem

per fazer até 40% da grade dos cursos presenciais de graduação, também estão sujeitos às dificuldades de acesso às plataformas institucionais, que, ao contrário do que possa parecer, não são tão familiares a essa geração. Na introdução do livro *Desafios da educação em tempos de pandemia* (2020), Lorival Rambo destaca que há ganhos na agilidade da comunicação mediada pelas tecnologias digitais que podem ser observados mesmo dentro de uma conjuntura emergencial e caótica, como tem sido esse período pandêmico. Entretanto, “para quem, infelizmente, tenha algum fator limitante, mesmo que seja somente falta de disciplina, terá perdas proporcionais” (RAMBO, 2020, p. 18). A falta de preparo de docentes e discentes para o ensino remoto pode prejudicar o aproveitamento das TDICs que estão sendo utilizadas e, nesse sentido, inviabilizar o alcance do objetivo, que é o ensino-aprendizagem. Entretanto, acreditamos que as experiências do ensino remoto emergencial são uma oportunidade de — compartilhando erros e acertos — reelaborar caminhos e práticas para a educação. Para isso, a prática que adquirimos com a utilização das plataformas digitais no dia a dia, alinha as perspectivas do relato pessoal de tutoria e de docentes de ensino médio e superior com o cotidiano desses estudantes nos marcos eleitos sob a abordagem do conceito de experiência.

O fato é que, habilitadas ou não para a nova realidade virtual, tivemos que encontrar meios emergenciais para interagir com nossos estudantes. Aliás, muitos deles nos acessaram primeiro (Fonte: As autoras).

Na rede estadual de ensino, inicialmente, foram suspensas as aulas e as duas primeiras semanas de isolamento social corresponderam ao recesso escolar. Passado este período, a primeira semana do mês de abril foi para acertos e adequações com relação ao uso da plataforma digital escolhida para manutenção das aulas – o Google *Classroom*. Inúmeras foram as dificuldades encontradas, tanto para os docentes quanto para os discentes. Como não houve um preparo para utilização da referida plataforma, essa tendeu para o uso intuitivo, cada parte tentou e/ou adaptou-se da melhor maneira e coube aos professores desenvolver métodos para estimular o aluno

a enfrentar o novo desafio. No outro lado da tela, a maioria dos alunos mostrou-se desestimulada com as dificuldades de acesso, outros ainda tiveram que enfrentar a impossibilidade de contratar planos de internet e adquirir dispositivos eletrônicos. Somado a esses fatores, acreditamos que o maior desafio enfrentado por todos os envolvidos no processo foi a falta de preparo, prática e conhecimento em aulas virtuais mediadas através de plataformas digitais.

No curso de licenciatura em História, a estratégia institucional para manter parte do cronograma foi a adoção de estudos dirigidos elaborados pelos professores e enviados aos estudantes através do Portal. Ainda assim, os alunos entravam em contato por e-mail, ou por WhatsApp, no intuito de saber quais seriam as próximas estratégias para manutenção do período. Mas naquele momento, nós não tínhamos essas respostas. Em pouco tempo, tivemos que assumir determinadas funções, elaborando, testando e reelaborando várias formas de interação com o estudante. No início, não havia um consenso sobre o melhor aplicativo para as aulas virtuais, e isso era o suficiente para recrudescer os ânimos dos estudantes. Para a primeira aula, usamos um aplicativo da escolha da maioria da turma, mas logo depois vieram as manifestações de dificuldades em baixar o aplicativo nos aparelhos de celular, da falta de acesso a uma internet de qualidade e de dispositivos adequados para o acesso. Mudamos de aplicativo três vezes durante o primeiro semestre. Somava-se às dificuldades com as tecnologias digitais os problemas socioeconômicos, o desemprego, a enfermidade e as vidas perdidas de amigos e parentes. Foi nesse contexto caótico que seguimos ministrando nossas aulas virtualmente.²⁷

Quanto a nossa atuação na tutoria das disciplinas ministradas na modalidade EAD na outra instituição de ensino superior, imaginávamos que não haveria grandes impactos administrativos, haja vista que o cronograma de aulas e o calendário das atividades avaliativas pressupõe a mediação a distância. Entretanto, o fato de todo o

²⁷ Fonte: as autoras.

ensino presencial ofertado na faculdade de uma hora para outra migrar para a modalidade a distância ensejou uma série de ruídos na comunicação. O estudante entrava em contato com a tutoria de EAD, solicitando explicações sobre como proceder em seus estudos nas disciplinas, mas ele próprio não sabia informar se se tratava das disciplinas presenciais ofertadas remotamente por conta da pandemia, ou se era de fato as disciplinas ofertadas na modalidade 100% EAD. No primeiro momento, precisamos compreender o que o estudante não estava entendendo, ou o que gostaria de dizer, para proceder uma orientação adequada. Ademais, percebemos que havia uma resistência e/ou dificuldade dos estudantes em ler os informativos disponibilizados virtualmente. Não foi fácil.²⁸

“Ensinando e aprendendo uma nova lição”: a autonomia e o ensino a distância

Ao abordar a temática da educação a distância nos espaços acadêmicos — mais especificamente a escola e a universidade —, pretende-se problematizar algumas ideias que, no mais das vezes, são naturalizadas como inerentes aos ingressantes nos espaços do ensino a distância, ou, em última análise, como característica adjacente aos estudantes do século XXI. Isso, em certa medida, alinha-se à propagação das mídias sociais e das novas TDICs no cotidiano das pessoas. Apesar do lugar-comum de outros trabalhos sobre o EAD — que trouxeram relevantes críticas sobre a temática —, importa perceber os equívocos ou a construção de pressupostos ao perfil desses estudantes — aparentemente *autônomos*, para transitar nesse universo digital, quando desconsiderada sua realidade sociocultural — que expõe a necessidade de rever algumas teorias e práticas atreladas ao cotidiano dessa modalidade.

A valorização da autonomia nos espaços virtuais surge como ente, ou característica *sine qua non*, para o sucesso (ou fracasso) da aprendizagem no ensino

²⁸ Fonte: as autoras.

mediado pelas tecnologias digitais. Todavia, o conceito de autonomia carece ser compreendido dentro dos limites culturais dos grupos de estudantes que perfazem essas localidades. Para tanto, um dos desafios diários às práticas docentes nesse ambiente é não *perder de vista* a subjetividade na interação com o educando. Grosso modo, que o ensino a distância seja uma oportunidade dinâmica de comunicação, permitindo, assim, maior aproximação e compreensão das dificuldades e especificidades de cada segmento estudantil.

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (1998), Paulo Freire discute a emancipação do educando como um processo em construção baseado na realidade do indivíduo e reforça a importância da mediação do educador para a formação do sujeito autônomo, um ser “artífice de sua própria formação” (FREIRE, 1998, p. 42). Para tanto, o autor informa a necessidade de o professor entender o educando como um ser situado no tempo e em sociedade.

A aprendizagem autônoma, valorizada na educação a distância como um princípio pelo qual o estudante “[...] é identificado e se identifica como indivíduo administrador dos conhecimentos adquiridos” (ZUIN, 2006, p. 946), na prática demanda do professor excessivas funções, no intuito de auxiliar o processo de autossuficiência do estudante do ensino presencial.

O olhar crítico sobre o conceito de autonomia atrelado ao EAD faz-se necessário especialmente quanto à realidade local e regional do público ao qual se destina. Zuin (2006, p. 946 e 947) discute que, a linha entre a autoridade e o “autoritarismo da imagem” em uma sociedade marcada por relações constituídas na truculência da recente ditadura militar no Brasil forjou, em grande medida, um indivíduo/consumidor passivo dos *espetáculos audiovisuais*, especialmente nas periferias dos grandes centros urbanos, com acesso restrito à diversidade de lazer e educação. Assim sendo, um veículo de comunicação de massa, como a internet, corrobora uma certa dependência na aquisição de informações e conteúdos que, muitas vezes, se mostram falsos (*fake news*), mas que ocupam um espaço vazio de formação e

informação na vida do sujeito, em uma dialética entre os limites da autonomia e da anti autonomia do educando. O reducionismo em torno de uma pretensa facilidade e liberdade de acesso às TDICs, como algo dado a essa *geração digital*, obscurece a realidade cotidiana e dificulta a reelaboração de práticas que não funcionam. Uma das características desejáveis do professor e do tutor na educação a distância — cujas práticas são mediadas pelas tecnologias — é o de ser um estimulador do desenvolvimento crítico dos seus educandos, voltado para o próprio conteúdo. Entretanto, uma parte significativa dos professores também não está incluída nos meandros do universo digital.

Nesse sentido, o entrelaçamento que se estabelece entre a “*educação a distância*” e a “*educação distante*” (ZUIN, 2006, p. 942) traz para a arena das discussões as (im)possibilidades de atuação do professor e do tutor nessa nova perspectiva de formação acadêmica. Nesse sentido, cabe perguntar: “Pode um processo educativo/formativo ser desenvolvido à distância?” (ZUIN, 2006, p. 945).

Para refletir sobre o conceito de educação a distância, Silva e Toschi (2015, p. 62) definem o EAD como “[...] uma forma de ensino que se difere do ensino presencial devido a características pontuais: novos espaços de aprendizagem, nova relação professor-aluno e intensificação na utilização de recursos tecnológicos”. As autoras esclarecem que a didática nessa modalidade não deve ser compreendida como simples. O EAD constitui uma:

[...] transposição de práticas bem-sucedidas no ensino presencial, mas tem vida própria, tem especificidades que prezam por uma organização didático-pedagógica que, mais do que refletir sobre a distância ou separação física e geográfica, necessita pensar em como superar essa dicotomia (SILVA; TOSCHI, 2015, p. 71).

Com efeito, a comunicação e o diálogo adquiriram novas dimensões no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Se, por um lado, vivemos sob os riscos de uma tendência às manifestações audiovisuais espetaculares — e, nesse sentido, situados em um tempo e espaço em que se produz indivíduos “solitariamente conectados” —, por

outro, estamos diante de uma cultura em movimento que se reinventa e está atuante nas mudanças sociais. É sabido que o diálogo não se estabelece na inércia, ou seja, por melhores que sejam as condições dos recursos tecnológicos e a economia de tempo (um dos ganhos apontados no EAD), as práticas pedagógicas precisam ser estabelecidas e assumidas pelas pessoas que se dispõem a educar, sem as quais o ensino-aprendizagem não se realiza. Doravante, esta reflexão se estende à modalidade presencial, haja vista “que a distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica [...]” (MOORE; KEARLEY, 2013 apud SILVA; TOSHI, 2015, p. 74).

Retoma-se, portanto, a discussão do conceito de autonomia do estudante, sobre o qual se ensejam diferentes estágios de desenvolvimento humano. A emancipação, *stricto sensu*, deve ser entendida como um processo no qual cada caso é um caso. Por outro lado, há que se pensar nas possibilidades que o AVA propicia e estimula a um número cada vez maior de pessoas, funcionando como uma espécie de *laboratório* para um antigo desejo dos engajados no processo educacional: um sujeito capaz de elaborar e ressignificar o conhecimento no uso que lhe confere. Portanto, de acordo com a referência de Zuin sobre a “nova” modalidade de ensino: “Mas onde há o perigo, cresce também o que salva” (HOLDERLIN apud ZUIN, 2006, p. 1).

De acordo com Silva (2010), termos como *interface*, *web*, *hipertexto*, *hiperlink* e *interatividade* etc. matizam as discussões sobre metas a serem alcançadas no mundo corporativo e no espaço acadêmico, para as quais:

[...] a formação de professores para docência online carece do investimento atento ao contexto sócio-técnico e comunicacional da cibercultura, sob pena da subutilização das potencialidades operativas e colaborativas das interfaces do computador e da web e do prejuízo à educação autêntica baseada nas metodologias dialógicas (SILVA, 2010, p. 36).

A discussão sobre o lugar das práticas docentes no AVA perpassa essa valoração tecnicista — como abordado anteriormente neste trabalho —, guardada a devida importância que os recursos tecnológicos têm a oferecer nesse ambiente. Todavia, é

preciso mais que estrutura física e tecnológica para se chegar à dita *educação autêntica*, haja vista que nem sempre interação se traduz em relação dialógica.

A despeito das críticas à excessiva valorização das tecnologias digitais em nosso dia a dia, o extremo oposto a esse debate é o binômio inclusão/exclusão digital, tanto do docente quanto do discente. Por inclusão digital, Silva (2010, p. 36) compreende “[...] acesso ao computador conectado à internet e saber lançar mão de suas interfaces para expressão do estar-junto colaborativo online ou para presença virtual”. De fato, os instrumentos virtuais não foram feitos pensando na educação, mas é necessário criar adequações para o ensino, do contrário não haverá inclusão, tampouco ganhos reais para essa área. Na prática, ainda temos professores que pouco acessam o correio eletrônico, não desenvolvem pesquisas acadêmicas utilizando a internet, sequer utilizam seus *smartphones* para ter acesso a jogos, séries ou filmes. Enfim, alguns docentes ainda oferecem resistência em relação a trabalhar, pesquisar e se comunicar via web (SILVA, 2009).

O atual problema de saúde pública que enfrentamos coloca em evidência como a relação com o mundo virtual é diferente para docentes e discentes. Na prática, muitas vezes, encontramos professores ainda *analógicos* e alunos *tecnológicos*. Queiroz (2016), na elaboração de sua dissertação em 2016, ao abordar o cibridismo (capacidade cada vez maior de estar conectado, na qual “algumas pessoas ainda transitam entre as redes on e offline” enquanto outras “já são online”) destacou os alunos enquanto sujeitos digitais, que além de

[...] terem as TICs como extensões de seus corpos e mentes, eles ampliaram seus seres para os seus perfis online em plataformas de redes sociais. Estão constantemente presentes, não fisicamente, mas virtualmente. Seus celulares estão conectados e, por isso, podem ser contatados a qualquer momento, podem ser *curtidos*, *cutucados*, *compartilhados*, *stalkeados*, *retwitados* a qualquer momento (QUEIROZ, 2016, p. 35, grifo do autor).

A despeito da autora analisar o âmbito da sala de aula presencial, aspectos referentes à resistência de alguns professores em adequar suas práticas à realidade digital, tornou-se um agravante na pandemia. Muitos docentes que defendiam a sala de aula presencial como espaço para “desconectar do mundo digital e focar” viram-se sem escolhas, desafiados não apenas em se inserir no espaço virtual instantaneamente, como a tomar parte dele como instrumento para exercer seu ofício. Nesse sentido, a instauração do ensino remoto emergencial permite entrever os efeitos da ausência de políticas públicas e sociais de formação e inclusão digital dos profissionais de educação, que poderiam favorecer a adaptação desses docentes ao universo digital desses alunos, bem como as medidas emergenciais utilizadas para manutenção do sistema educacional no período pandêmico.

Se professores resistentes à tecnologia e excluídos digitalmente constituem uma realidade e se “ninguém nasce cidadão, muito menos cidadão digital”, como formar *cidadãos digitais*? Se “a cidadania é apre(e)ndida no decorrer da vida (...) nossos alunos precisam ser ensinados, conduzidos à cidadania digital” pelos professores, respeitando-se todos os seus nove elementos

[...] etiqueta digital, comunicação digital, letramento digital, acesso digital, comércio digital, lei digital, direitos e responsabilidade digital, saúde e bem-estar digital e segurança digital (auto-proteção) (QUEIROZ, 2016, p. 41).

Segundo Borges (2008, p. 179) “a Sociedade da Informação e do Conhecimento é reconhecida pelo uso intenso da informação, do conhecimento e das tecnologias da informação e da comunicação, na vida do indivíduo e da sociedade, em suas diferentes atividades”. Nessa nova sociedade, o uso intenso das informações e a rapidez na circularidade delas desafiam os profissionais voltados para a educação básica a lidar com a quantidade do que se produz e se reproduz na internet, por exemplo, sob uma análise crítica dos conteúdos. Nos centros universitários, a forma de comunicação mediada pelas tecnologias (fórum, correio eletrônico, webconferência, blog etc.) — no caso dos

cursos a distância ou da oferta de disciplinas a distância — servirá como um recurso ou técnica para o estudo. O *ensino remoto emergencial*, por sua vez, coloca em evidência a necessidade da adequação dos Projetos Político-Pedagógicos, a fim de promover a interação e inclusão digital. Isso compreende o aparelhamento das escolas com equipamentos eficazes (como computadores e *wi-fi*), bem como a formação e inclusão digital dos docentes.

“E agora, José? José, para onde?”: os (des)caminhos da educação em tempos de pandemia.

E agora, José?
A festa acabou,
A luz apagou,
O povo sumiu,
A noite esfriou
[...]
A noite esfriou,
O dia não veio,
O bonde não veio,
O riso não veio
[...]
E agora, José?
 (“José”, de Carlos Drummond de Andrade)

Sexta-feira, 13 de março de 2020.

No momento em que os meios de comunicação informavam as primeiras medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento à propagação da COVID-19, duas professoras, colegas de trabalho, situavam-se em lados opostos da cidade do Rio de Janeiro, dividindo as mesmas incertezas. Uma decidia se entrava ou não no trem em direção à faculdade para dar aula no período noturno; outra, em uma reunião informal com amigos da área de saúde, procurava entender melhor o motivo das medidas tomadas pelo governo estadual. Naquele momento, a notícia pegou todos desprevenidos. Muitos ainda especulavam se as medidas não seriam exageradas ou descabidas, e a desinformação dividia as opiniões. O fato é que nossa geração, do dia para a noite, se defrontava com sua primeira, vasta e mortal pandemia.



Como de costume, no horário do *rush* carioca, os vagões dos trens passavam abarrotados em direção ao subúrbio da cidade. Dessa vez, porém, o desconforto e a insegurança do transporte público de massa sinalizavam um novo perigo: contágio, doença e morte. Logo, o medo se misturou à difícil escolha de ter que desistir da aula de sexta-feira, já que a instituição de ensino superior ainda não tinha decidido pela suspensão das aulas — a decisão do governo estadual só suspenderia as aulas no estado a partir da segunda-feira seguinte. Daquele dia em diante, porém, a única certeza que tínhamos era de que todo o planejamento do semestre estava seriamente comprometido.

A partir daquela sexta-feira, o ano letivo de 2020 não seria mais o mesmo para nenhuma das duas. Em 15 dias, o ensino remoto emergencial foi estabelecido em quase todos os níveis educacionais, quer fossem estabelecimentos de ensino públicos ou particulares. A modalidade de ensino aplicada como resposta à necessária continuidade das atividades escolares, inicialmente, causou certo estranhamento a discentes e docentes, conforme indicamos anteriormente.

Os profissionais precisaram se adaptar, sobretudo — aqueles não pertencentes ao grupo dos sujeitos digitais e sem qualquer familiaridade com as TDICs. A resistência dos discentes foi mais contundente, e nossa experiência confirma a permanência de tal comportamento até o presente momento nas nossas turmas de ensino médio em nível estadual. As medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento à propagação do novo coronavírus, impuseram várias medidas restritivas, dentre as quais o estudo realizado dentro de casa. Tal situação desagradou diretamente os jovens, geralmente, mais questionadores e tendentes a não aceitar imposições. Entre as reclamações mais recorrentes, podemos citar: não poder sair de casa, não poder confraternizar com os amigos, ter que *dialogar* com uma tela, não ter a explicação direta do professor etc. As queixas chegaram na velocidade própria da era digital: fomos bombardeadas por *e-mails* e mensagens instantâneas de estudantes desestrumentalizados para o ensino remoto.

Em contrapartida, no ensino superior privado, identificamos comportamento diverso, grande parte dos alunos percebeu a importância e a utilidade da aplicabilidade do ensino remoto emergencial e buscou a superação das dificuldades de acesso às plataformas digitais, a fim de garantir a continuidade do curso sem prejudicar seu término. Embora o curso universitário em destaque esteja vinculado a uma instituição particular, faz-se primordial destacar que o perfil socioeconômico dos alunos interferiu na participação das aulas remotas. A exclusão digital mesclou alunos de grupos etários mais elevados (com mais dificuldades de adaptação à realidade virtual), moradores de áreas em que o serviço de internet não estava disponível, bem como aqueles dispensados do trabalho ou que perderam o meio de subsistência familiar e, por isso, se viram impedidos de contratar o serviço de internet.

Queiroz (2016, p. 32) analisa a questão da exclusão digital, não apenas pelo viés socioeconômico, mas também como uma questão de gerações, reforçada pelo modelo presencial de ensino que, antes da pandemia, não integrava as TIDCs em suas práticas pedagógicas. Durante a pandemia, realmente, alunos, geralmente de faixa etária mais elevada, acostumados com as aulas presenciais e sem habilidade com as tecnologias tenderam a demonstrar mais dificuldade em adaptar-se às aulas virtuais. Nossa prática docente comprova a atualidade da afirmação da autora de que “a inclusão digital para alguns alunos é ter um 3 ou 4G pré-pago, no qual o acesso ilimitado restringe-se às redes sociais (*facebook, whatsapp*), não a internet”.

Estamos todos, professores e alunos, no campo do aprendizado ao enfrentar diariamente cada novo desafio e, nesse sentido, reavaliando antigas convicções. Professores formados no e para o ensino presencial se veem impelidos a desenvolver habilidades múltiplas, produzir, editar e gravar video aulas, elaborar materiais específicos para o ambiente virtual (como se fossem tutores de EAD), participar de frequentes reuniões de planejamento, no mais das vezes sem critério de horário, e escancarar sua vida privada (ao disponibilizar números de telefones particulares e gravar aulas dentro dos seus lares). No exercício de suas funções, os professores têm

necessitado muito mais do que esforços conjuntos e criatividade para enfrentar as adversidades impostas pelo isolamento social.

Atuando como tutora, percebemos manifestações de ansiedade e baixa autoestima daqueles professores que apresentavam maiores dificuldades com o uso das tecnologias digitais, especialmente com inúmeros aplicativos e plataformas para as webconferências. Não por acaso, ouvimos colegas de profissão, com anos de experiência no ensino presencial, questionarem sua própria competência para continuar ensinando. Decerto, a invisibilidade dos docentes corrobore esse sentido, na medida em que a ausência dos professores nas consultas públicas sobre o retorno às aulas em meio à pandemia denota um grave indício do descaso sobre o papel e a importância desse profissional no contexto.

A ausência de formação de tutoria em EAD e a falta de familiaridade com os elementos da estrutura dessa modalidade obstaram a compreensão efetiva e imediata do modelo de ensino remoto emergencial adotado pelas instituições de ensino. Contudo, o despreparo para lecionar no ambiente virtual, coordenando atividades assíncronas e síncronas, não pode ser visto como incapacidade ou incompetência dos docentes. Destacamos aqui a situação *sui generis* do distanciamento vivido no ensino remoto emergencial, pois mesmo a metodologia empreendida no EAD não constitui necessariamente o isolamento do aluno, um rompimento ou distanciamento na relação deste com o professor. Há, no EAD, uma heterogeneidade de atividades, em parte necessariamente cumpridas na forma presencial (por exemplo, na utilização de laboratórios de informática para acesso coletivo ou no agrupamento de diversos cursos simultaneamente para a realização das provas presenciais), o que, de fato, não acontece nesse ensino remoto.

Quanto à experiência de tutoria no EAD, importa destacar que o estudante é orientado pelo tutor, desde o primeiro acesso, a mover-se dentro do ambiente e, utilizar os recursos, clicando nos ícones e rótulos de informação. A abertura das unidades e dos conteúdos semanais são informados em espaços determinados, como o *Quadro de*

Avisos, localizado no ambiente virtual da disciplina. As datas das avaliações são postadas na *Agenda da Disciplina* no início do semestre. No entanto, de todas as solicitações de auxílio no ambiente, a mensagem mais recorrente é sobre o local de postagem dos conteúdos, por mais que isso nos pareça evidente. No atendimento presencial semanal, a maioria dos estudantes informava nunca ter acessado os espaços de informação. Outros argumentavam não saber como acessá-los, a despeito do tutorial de informação e da sinalização em destaque do ícone no ambiente. Mesmo os que nos procuraram presencialmente com essa solicitação, voltavam a fazê-lo ou enviavam mensagens perguntando sobre a localização dos informativos. Nesse lapso de tempo entre a pergunta, a resposta e a verificação do estudante, houve casos de perda de prazos para o cumprimento das atividades. Então, além das postagens destacadas no ambiente e dos avisos postados no quadro e enviados por *e-mail* aos estudantes, passou-se a divulgar, de forma mais contundente, a abertura das atividades avaliativas nos murais presenciais dos *campi*. Outra estratégia foi estabelecer uma parceria com os representantes de turmas dos cursos presenciais, visando à divulgação do calendário avaliativo. Alguns estudantes informaram não ter o hábito de acessar os *e-mails* institucionais com frequência, tampouco entrar no ambiente para acessar os conteúdos.

O que ficou colocado, tanto nas trocas de mensagens quanto no atendimento presencial a esses alunos, é que, apesar de ausentes, a grande maioria sabia que estava matriculada e que precisava acessar a disciplina. São recorrentes os comentários do tipo: “Estou priorizando as disciplinas presenciais” ou “Quando teremos aulas presenciais do EAD?”. Isso demonstra, em parte, o que temos argumentado até aqui sobre a formação de uma *consciência* a respeito do lugar do ensino a distância na realidade desses estudantes.

Com efeito, a prática da tutoria não tem como função forjar, na classe de estudantes, a consciência da importância do acesso às disciplinas em EAD. A mediação atenta possibilita encontrar caminhos que levem à conciliação entre o que é desejável e o que é possível. Ademais, a despeito dos mecanismos institucionais, alguns

estudantes encontraram meios mais familiares de garantir o acesso às informações criando, por exemplo, grupos de *WhatsApp*. No cotidiano do EAD, as regras são reinventadas no uso que os estudantes fazem delas. Mediar esses processos, sem, contudo, cercear a criatividade, é um desafio. Convencer o estudante da necessidade de utilizar os meios disponíveis e interagir com o ambiente pressupõe estratégias de tutoria que provoquem respostas. É preciso indagar quantas vezes por semana o estudante se dispõe a entrar em seu ambiente virtual; sugerir que coloquem a agenda da disciplina na tela do seu celular; convidá-los a participar das webconferências como um recurso para esclarecer dúvidas diretamente com o professor da disciplina; enfim, destacar as vantagens.

Pensar o outro dentro de sua especificidade é um desafio ainda maior quando se trata de ensino a distância. O importante é não perder de vista a subjetividade na interação. As mensagens ao tutor — queixas e elogios ao ambiente —, em muitos momentos, estão permeadas de desabafos e relatos pessoais. No ensino a distância, o elemento humano permanece no processo, ainda que mediado pelas tecnologias.

As questões aqui formuladas reiteram a diferença entre a utilização de atividades *online*, plataformas digitais e redes sociais como metodologia em tempos de pandemia (ensino remoto emergencial) e a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem como modalidade de ensino a distância (EAD). Sabemos das dificuldades enfrentadas por docentes e discentes, mas ao professor coube a difícil tarefa de ficar na linha de frente para executar uma modalidade que não foi por ele escolhida nem construída. Uma imposição hierárquica, apressada, sem treinamento, dificultada pela resistência dos alunos; uma modalidade *inventada* de ensino, uma vez que a utilização de plataformas e ambientes virtuais não consubstanciam EAD, cuja metodologia é estruturada e completamente diferente.

Por outro lado, destacamos que a cultura digital trouxe um ganho exponencial com a realização de fóruns e *lives* por profissionais que são referência nas diversas áreas de ensino, inclusive, aqueles residentes fora do país. À luz do que abordamos neste

trabalho, defendemos a permanência e a utilização das atividades *online* (através de oficinas, *lives* no *YouTube/Facebook/Instagram*) como recurso didático. Não há que se falar apenas em perdas, pelo contrário, a pandemia fez muitos pais manifestarem a percepção sobre os desafios enfrentados pelos professores de seus filhos (destaque para a importância da escola enquanto instituição necessária ao funcionamento político, social e econômico do país).

Entretanto, no cenário caótico da pandemia, enquanto sociedade e governantes especulam o retorno às aulas presenciais, os profissionais da educação continuam todos "José", interlocutores a buscar no ordinário cotidiano a expiação de incertezas e dúvidas, a partir da dicotomia do existir-resistir.

Conclusão

Refletir e escrever sobre nossas experiências docentes durante a pandemia, em última análise, é uma forma de auxiliar nosso exercício diário de expiação de incertezas, mas também uma maneira de reorganizar as ideias. Por outro lado, há sempre o risco de uma análise parcial dos fatos, pois estamos tratando de uma *história em movimento*. Contudo, as emergências cotidianas que se avolumaram, forjaram um cenário social tanto caótico quanto carente de explicações e reordenamentos, diante de soluções e respostas que eram todas para *ontem*. Foi assim, sem muito tempo para organizar a reação que nos vimos da noite para o dia encapsulados nas telas digitais, autorizando e recorrendo aos objetos até pouco tempo indesejados nas salas de aula presenciais. Os aparelhos que competiam com a nossa atenção passaram a ser solicitados e necessários.

Diante de tudo o que foi discutido neste texto em torno do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia, o binômio inclusão/exclusão digital torna evidente antigos problemas, como a desigualdade social, a frágil infraestrutura de núcleos de informática nos espaços acadêmicos e a falta de investimentos na capacitação e valorização dos docentes. De fato, os meios de comunicação informam que nenhum país do mundo estava preparado para este cenário pandêmico, e que a

área da Educação foi um dos setores mais atingidos. Mas, decerto, as dificuldades de comunicação a partir do ensino a distância, no caso brasileiro, estão relacionadas também às deficiências de formação dos estudantes na modalidade presencial. No ensino a distância, a leitura é um fator essencial para a comunicação professor/aluno e para o êxito na apreensão dos conteúdos. A experiência docente no ensino remoto demonstra que a dificuldade dos estudantes com a leitura — especialmente dos informativos e dos conteúdos disponibilizados virtualmente — foi um complicador no processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais, o que diretamente afeta o princípio do desenvolvimento da autonomia do estudante para o ensino a distância.

Do ponto de vista profissional, não tivemos margem para escolhas. Passamos a atender uma série de demandas de vários segmentos: famílias, estudantes, instituições de ensino e governo. Desenvolvemos metodologias para fazer valer esse ensino remoto, no intuito de alcançar o maior número possível de alunos, atuando, inclusive, como tutores de informática.

Na impossibilidade de vislumbrar o dito *novo normal*, sem data para uma vacinação em massa que garanta a toda comunidade acadêmica um retorno minimamente seguro às salas de aula presenciais, seguimos virtualmente, ajustando-nos às demandas institucionais, sociais e políticas, e, nesse sentido, cada dia é um dia. A ironia, é que, das múltiplas tarefas atribuídas ao professor nesse período, pouco se sabe sobre sua opinião quanto ao retorno escolar.

A partir desse breve relato, buscamos compartilhar nossas impressões, sentimentos e reflexões sobre essa experiência singular, pois acreditamos que é ouvindo as comunidades escolar e acadêmica e, especialmente, considerando o que o professor tem a dizer que encontraremos caminhos para a Educação nesses tempos de pandemia.

Referências Bibliográficas



ANDRADE, Carlos Drummond. **E agora, José?** Disponível em:
<https://www.culturagenial.com/poema>. Acesso em: 05 dez. 2020.

BORGES, M. A. G. A informação e o conhecimento como insumo ao processo de desenvolvimento. **Revista Ibero-americana de Ciência da Informação (RICI)**, v.1, n. 1, p.175-196, jul/dez 2008. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/1249>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Decreto n. 5800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2006.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.
Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 mai 2017.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º abr. 2020b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 31 out. 2020.



COSTA, V. A. da; LEME, É. S. Tecnologia na educação. Desafios à formação e à práxi. **Revista Iberoamericana de Educação**, nº 65, p. 135 – 148, maio de 2014. Disponível: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie65a08.pdf>. Acesso em: 29 ago. de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, A. L. S. de; FORSTER, M. M. dos S. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 55-69, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000300055&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 ago. 2020.

HUNT, L. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KIRCHNER, E. A. Vivenciando os desafios da Educação em tempos de pandemia. In: PALÚ, J; SCHUTZ, J. A.; MAYER, L. (Org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 45 – 53.

MORAN, J. Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In: CARVALHO, M. (org.). **Educação 3.0: novas perspectivas para o ensino**. Porto Alegre: Sinepe/RS/Unisinos, 2017, p. 63 – 87. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

QUEIROZ, A. P. C. **Escolas do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI?: a subjetivação no discurso sobre a educação escolar**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5337>. Acesso em: 30 out. 2020.

RAMBO, L. I. *Prefácio*. In: PALÚ, J.; SCHUTZ, J. A.; MAYER, L. (Org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

RANGEL, M. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 46.970, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (COVID-19), do regime de trabalho de servidor público e contratado, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 13 mar. 2020a. Disponível em: <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjE%2C>. Acesso em: 31 out. 2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. Resolução SEEDUC nº 5.839, de 16 de março de 2020. Regulamenta o Decreto nº 46.970, de 13 de março de 2020, que trata sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (COVID-19), estabelece alteração do calendário escolar para o



ano letivo de 2020, funcionamento das unidades escolares, diretorias regionais e sede SEEDUC, e promove recomendações para prevenção e controle de infecções a serem adotadas nas unidades socioeducativas do estado do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 17 mar 2020b. Disponível em: https://rj.undime.org.br/uploads/documentos/phplijZCJ_5e73bd6f4c98a.pdf. Acesso em: 31 out. 2020.

SILVA, M. Formação de professores para a docência online. In: **Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**, 10, 2009, Braga. Atas [...]. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 25-40. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc2.pdf>

SILVA, M. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 3, p. 36-51, jan./jun. 2010. Disponível em: https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, Y. O. ; TOSCHI, M. S. Mediação na educação: reflexões na modalidade a distância. **Educativa**, Goiânia, v. 18, n.1, p. 61-80, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/4256/2446>. Acesso em: 20 ago. 2020.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa I: a árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa III: a força dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VALENTE, J. A. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante?: o Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 ago. 2020.

Data do envio: 31/08/2020

Data do aceite: 10/02/2021



EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL E O DIÁLOGO COM OS PROFESSORES SOBRE A DIFERENÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

MULTI / INTERCULTURAL EDUCATION AND DIALOGUE WITH TEACHERS ABOUT THE DIFFERENCE IN THE SCHOOL CONTEXT

Sara Moitinho²⁹

Resumo

Este artigo apresenta análises e reflexões construídas com base nos resultados de uma pesquisa de mestrado defendida no programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, cujo objetivo era conhecer e compreender como as professoras lidam com a diversidade cultural e étnicorracial que permeia o cotidiano escolar. Identificamos a percepção dos professores a partir dos depoimentos que produzimos no contexto onde a pesquisa foi realizada. A escolha do referencial teórico-metodológico baseou-se nos autores que trabalham com a educação multi/intercultural, com as questões relativas à diversidade cultural, às diferenças e às relações raciais no cotidiano escolar. A metodologia esteve pautada na abordagem qualitativa de pesquisa de cunho etnográfico. Os relatos coletados demonstram que as professoras reconhecem as situações da diversidade étnicorracial no contexto da escola, mas ao mesmo tempo, ainda não sabem lidar com esta situação, e acabam focando a questão no social. Ou seja, os problemas relacionados às questões de raça na escola, são reduzidos aos problemas sociais.

Palavras-chave: Diferença. Diversidade cultural. Educação multi/interculturalidade.

Abstract

This article presents analyzes and reflections that are constructed bases on the results of a master's research that was defended on the PUC RIO graduate program, whose objective was get to known and understand as well, how teachers handle the cultural and ethnic-racial diversity that is part of the school routine. We identified the perception of the teachers by the testimonies we produced, in the context where the research was carried out. The choice of the theoretical-methodological reference was based on authors that works with multi and intercultural education, and also with issues that are related

²⁹Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. É professora do Mestrado Profissional Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e, também, professora do Curso de Pedagogia, atuando nas disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado. Tem se dedicado aos estudos da educação de surdos, saberes de alunos surdos no Curso de Pedagogia Bilíngue do INES e também à temática da Educação Bilíngue e Intercultural, mas com o olhar para a Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva intercultural Bilíngue. E-mail: saramoitinho@hotmail.com saramoitinho@ines.gov.br e Telefone:(21) 98298-2725 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2625-3925>



to cultural diversity, differences, and racial relations in the school life. The methodology was based on the qualitative perspective of a geographic ethnicity research. The collected results demonstrates that the teachers are able to recognize the situations of ethnic-racial diversity in the schools, but on the other hand, they still do not know how to deal whit this situation, and ended up focusing on the social issue. In another words, problems that are related to race issues, are being reduced to social problems at schools.

Keywords: Difference. Cultural diversity. Multi / intercultural education.

Introdução

Este trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e teve como objetivo entender como as professoras lidam com a diversidade sociocultural e a étnicorracial no contexto escolar. A questão central que orientou a pesquisa foi buscar entender como a escola vivencia as relações étnicorraciais no cotidiano escolar a partir das “vozes” das professoras sobre as crianças negras no cotidiano da escola pesquisada e será dedicado à análise do material das entrevistadas realizadas com as professoras, diretora, coordenadora e funcionários sobre as crianças.

Educação, multiculturalismo e a perspectiva intercultural

Parto da afirmação de que as questões multiculturais apresentam especificidades nos diferentes contextos, considere importante abordar as contribuições de autores de diversas procedências.

Apresentarei sinteticamente alguns desses autores que trabalham com as questões referentes ao multiculturalismo e à perspectiva intercultural no cotidiano escolar. Começarei pelo canadense radicado nos Estados Unidos Peter McLaren (1997, 2000) e pelo autor francês Jean-Claude Forquin (1993). Abordarei também autores que

estudam a perspectiva multicultural e intercultural no contexto brasileiro, como Vera Maria Candau (2002, 2005, 2006) e Reinaldo Matias Fleury (2003, 2006).

Peter McLaren (2000) é professor e atualmente membro do corpo docente do Curso de Pós-Graduação em Estudos de Educação e Informação da Universidade da Califórnia nos Estados Unidos. Possui uma vasta experiência em diversas escolas públicas da periferia, e é um dos principais representantes da pedagogia crítica. Analisa o multiculturalismo como projeto político e enumera quatro principais tendências dentro desta abordagem. Ao propô-las reconhece que, na prática, essas tendências tendem a se inter-relacionar.

Apresentarei a seguir as quatro tendências do multiculturalismo identificadas por McLaren (2000):

- Multiculturalismo conservador - essa posição defende a hierarquização dos diferentes grupos étnico-raciais, a superioridade branca, o projeto de uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, deslegitima outras formas de conhecer e aprender, saberes, línguas, crenças e valores diferentes, pertencentes aos grupos subordinados. Nesta concepção, “os multiculturalistas conservadores disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias mal sucedidas de terem “bagagens culturais inferiores” e a “carência de fortes valores de orientação familiar” (MCLAREN, 2000, p. 113). Nesta visão, as contribuições dos grupos étnicos são reduzidas a “acréscimos” à cultura dominante, que tem por base os padrões que se baseiam no capital cultural da classe média. McLaren afirma que esta é uma posição que deve ser contestada, pois utiliza o termo diversidade para encobrir seu caráter assimilacionista e hierarquizador.
- Multiculturalismo humanista liberal - afirma uma igualdade intelectual entre as diferentes etnias e grupos sociais, o que garantiria a todos competirem em uma sociedade capitalista. No entanto, para que esta seja possível é necessário promover uma igualdade de oportunidades. As desigualdades seriam produzidas pelas diferentes capacidades e empenho dos indivíduos. Esta posição acredita que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser transformadas e modificadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos para que todos possam competir na sociedade. Esta visão, ao afirmar a igualdade existente entre os grupos, sem questionar as relações sociais de poder, acaba fortalecendo o grupo social dominante. Propõe políticas de caráter compensatório orientadas a que grupos

minoritários possam alcançar a cultura comum de caráter eurocêntrico ou ocidental e branca.

Para McLaren (2000, p. 119 e 120):

Esta visão resulta frequentemente em um humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista no qual as normas legitimadoras que governam a substância da cidadania são identificadas mais fortemente com as comunidades político-culturais anglo-americanas.

- A terceira, multiculturalismo liberal de esquerda, enfatiza a diferença cultural e afirma que privilegiar a igualdade entre as raças/etnias pode abafar diferenças culturais importantes entre elas, as quais são responsáveis por valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferenciadas. Segundo McLaren, essa posição pode tender a essencializar as diferenças culturais e, portanto, tende a ignorar a construção histórica e cultural da diferença, “pois o multiculturalismo liberal de esquerda trata a diferença como uma essência que existe independentemente de história, cultura e poder” (MCLAREN, 2000, p.120). Segundo o autor, acaba ocorrendo um certo elitismo populista que valoriza as experiências dos grupos populares e étnicos e praticamente não leva em consideração a cultura dominante.
- E, por último, o multiculturalismo crítico ou de resistência que entende as representações de classe, gênero e raça como produtos de lutas sociais sobre signos e significados. Enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. McLaren (2000) afirma que o multiculturalismo de resistência também se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. O multiculturalismo de resistência argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e comprometida com a justiça social, posição que o autor defende e com a qual se identifica. Para o autor, “o multiculturalismo crítico tem de estar atento à noção de diferença”. Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia. A diferença ocorre entre dois grupos e entre muitos grupos e deve ser compreendida em termos das especificidades de sua produção (MCLAREN, 2000, p. 123-124).

Nesta perspectiva McLaren (2000, p. 150) afirma:

O projeto que sustenta uma educação multicultural necessita estar situado a partir do ponto de vista não apenas do outro concreto, mas também do outro generalizado. Todos os direitos universais nesta visão devem reconhecer as necessidades e desejos específicos do



outro concreto sem sacrificar o ponto de vista do outro generalizado, sem o qual torna-se completamente impossível falar de uma ética radical. (...) Justiça social é um objetivo que precisa ser situado histórica, contextual e contingentemente como o produto de lutas materiais sobre os modos de inteligibilidade, bem como de práticas institucionais e sociais .

O autor propõe que é preciso assumir a questão da diferença e “criar uma política de construção de alianças, de sonhos compartilhados, de solidariedade que avance para além de posturas condescendentes (como, por exemplo, ‘a semana das raças’, que na verdade servem para manter as formas de racismo institucionalizado intactas” (MCLAREN., 1997, p. 95).

Segundo McLaren, a tensão entre múltiplas etnicidades e a política da justiça universal é a questão urgente do atual milênio.

Outra contribuição fundamental de McLaren é a afirmação de se considerar a sala de aula como um espaço de narrativas no plural, para que a narrativa única, alicerçada na crença dos conhecimentos universais, seja problematizada. Só assim, se desafiará a branquidade e o eurocentrismo, pois será preciso abrir espaços para as múltiplas narrativas, sejam elas contra- hegemônicas ou não.

Para o autor, a questão central para os educadores críticos é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade “em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc. da diferença” (MCLAREN,1997, p. 70).

Neste sentido, McLaren (1997, p. 195-200) afirma que:

A pedagogia crítica tenta oferecer aos professores e pesquisadores um meio de melhor entender o papel que as escolas de fato representam dentro de uma sociedade dividida em raça, classe e gênero; e, neste esforço, os teóricos produziram categorias ou conceitos para questionar as experiências de estudantes, textos, ideologias de professores e aspectos do método escolar, que as análises conservadoras e liberais deixam com frequência inexplorados. (...) A natureza dialética da teoria crítica permite ao pesquisador em educação ver a escola simplesmente como uma arena de doutrinação ou socialização ou um local de

instrução, mas também como um terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a autotransformação.

A sala de aula, para McLaren, é, portanto, um local de socialização, de encontro, um espaço de múltiplas narrativas de construção, transformação e empoderamento, não podendo ser reduzida a um espaço exclusivamente de instrução. Certamente esta é uma das grandes contribuições da pedagogia crítica por ele proposta.

A educação multicultural na perspectiva da pedagogia crítica opõe-se veementemente à persistência das desigualdades de raça, gênero e classe. E para isto é necessário “desenvolver uma práxis dialética que permita fazer uma relação entre a vida cotidiana e esses processos de globalização. Também devem ser capazes de auxiliar os alunos a ver essa dialética e tornar-se pesquisadores desse cotidiano” (MCLAREN, 2004, p. 2).

McLaren afirma que será preciso usar as experiências de vida dos alunos e da comunidade como base do currículo. Nesta perspectiva, o educador precisa politizar suas aulas questionando a imposição da cultura hegemônica centrada no mercado, para que, além de aprender a ler e a escrever, os alunos possam compreender a realidade em que vivem. A arte da pedagogia crítica é criar um espaço onde cada um possa manifestar a sua opinião e desafiar a do interlocutor sem a silenciar, mesmo que os argumentos explicitados sejam muito diferentes dos próprios.

As considerações de Peter McLaren foram fundamentais para compreender as tensões entre desigualdade e diferença. Para o autor, os sistemas de diferença existentes que organizam a vida social em padrões de dominação e subordinação devem ser reconstruídos. No livro “Multiculturalismo Crítico” (McLaren, 2000), ele convida educadoras e educadores críticos para uma “reescrita da diferença como diferença – em – relação” (McLaren, 2000, p. 134), para que possamos lutar pelas mudanças dramáticas das “condições materiais que permitem que as relações de dominação prevaleçam sobre as relações de igualdade e justiça social” (MCLAREN, 2000, p. 134).

McLaren (2001) apresenta algumas posições e ações necessárias aos educadores críticos:

- relacionar os processos de grupo que ocorrem dentro de sua sala de aula com a configuração capitalista de nossa sociedade;
- desenvolver uma práxis que permita fazer uma relação entre a vida cotidiana e os processos de globalização;
- orientar os alunos a ver essa dialética e tornarem-se pesquisadores desse cotidiano, de modo a ajudá-los a desenvolver um senso de responsabilidade pelos seus desejos, sonhos e ações. Será preciso usar as experiências de vida de nossos alunos e da comunidade como base do currículo.

Assim, este autor é de suma importância, na medida em que apresenta propostas para se pensar em uma prática multiculturalmente orientada a partir de uma pedagogia crítica que busque o empoderamento tanto dos/as alunos/as quanto dos professores/as.

Segundo a professora Vera Maria Candau (2005), temos que estar cientes de que existem diversos modos de entender o multiculturalismo, vários modelos de educação multicultural, assim como é importante que tenhamos consciência de que lidamos com diferentes conceitos de cultura e que esses conceitos precisam ser permanentemente definidos e explicitados em nossas pesquisas. Assim, o multiculturalismo é ao mesmo tempo um dado da realidade, pois vivemos em sociedades multiculturais e precisamos entender essa realidade, é uma maneira de situar-nos em relação a este contexto e intervir nele através de práticas sociopolíticas, culturais e educacionais.

Para Candau (2006) em sintonia com Forquin, a perspectiva intercultural se situa no âmbito mais amplo da abordagem multicultural. Trata-se de um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica crítica e autocrítica, procurando valorizar a interação e a comunicação recíprocas entre os diferentes sujeitos e grupos culturais.

Para que possamos entender a perspectiva intercultural no contexto escolar, precisamos aprofundar no que ela significa e qual a contribuição dessa perspectiva para se pensar em uma educação que trabalhe com a diversidade étnico-racial e cultural no cotidiano escolar. Desse modo, cabe perguntar: quais seriam, então, os critérios básicos para se promover processos educativos em uma perspectiva intercultural. Candau (2005) enumera alguns que considera fundamentais:

- entender a educação como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes em cada sociedade concreta;
- articular as políticas educativas, assim como as práticas pedagógicas, procurando reconhecer e valorizar a diversidade cultural, além de ter presente as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos/as;
- a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou momentos específicos ou a determinadas áreas curriculares, nem focalizar as atividades exclusivamente em referência a determinados grupos sociais. Busca um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, e todos os atores e dimensões do processo educativo;
- questiona o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, está presente na escola e nas políticas educativas e coloca uma questão fundamental: que critérios utilizar para selecionar e justificar os conteúdos – em sentido amplo - da educação escolar?
- a educação intercultural afeta não somente o currículo explícito, como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes sujeitos no processo educativo.

A educação intercultural, assim concebida “orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social” (CANDAU, 2002, p. 102).

Para a autora, educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre os diferentes grupos sociais, culturais e étnicos. Assim, Candau (2005) enumera alguns desafios para se trabalhar com a educação intercultural na perspectiva crítica. São eles:

- **Desconstruir:** para a promoção de uma educação intercultural, é necessário reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da sociedade brasileira, procurando questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola, nas políticas educativas e nos currículos escolares.

- **Articular igualdade e diferença:** é importante articulá-las no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, reconhecer e valorizar a diversidade cultural e a igualdade de direitos.

- **Resgatar** os processos de construção das nossas identidades culturais, tanto no nível pessoal como no coletivo.

- **Promover** experiências de interação sistemática com os “outros”. Reconstruir a dinâmica educacional: não se pode reduzir a educação intercultural a algumas situações e/ ou atividades realizadas em momentos específicos, mas esta deve afetar a todos os atores e a todas as dimensões educativas. É necessário também favorecer processos de “empoderamento”, principalmente de grupos sociais que foram historicamente excluídos da sociedade.

Nesta perspectiva, a partir dos desafios que a autora apresenta, podemos constatar que a educação pautada na perspectiva intercultural tem como público privilegiado grupos que foram historicamente excluídos do sistema educacional e social, e visa a reconstrução de práticas pedagógicas baseadas no reconhecimento de diferentes conhecimentos e da valorização da diversidade étnico-cultural e social, pois,

educar na perspectiva da interculturalidade implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre os diferentes grupos e indivíduos que os constituem abertos e em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural (CANDAU e KOFF, 2006, p. 102).

Ao tratar das questões da perspectiva intercultural no cotidiano escolar e as questões da diversidade étnico-racial, estou levantando questões para a construção de uma educação que aposta na relação entre os diferentes grupos sociais e étnicos. Assim, a perspectiva intercultural busca a promoção de uma educação pautada na valorização do outro e das diferentes práticas socioculturais, na interrelação com os diferentes grupos em busca da construção de uma sociedade justa e mais humana, onde se possa articular diferentes políticas de igualdade e de identidade, na perspectiva da construção democrática.

As contribuições de Candau foram fundamentais para entendermos a perspectiva intercultural no cotidiano escolar. Uma educação que busca favorecer a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam reconhecidas e integradas dialeticamente.

Outro autor em que me apoiiei para pensar a perspectiva intercultural na educação foi Reinaldo Matias Fleury (2003, 2006, 2008), atualmente professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Fleury afirma que nos últimos anos vários autores e autoras vêm discutindo os significados, possibilidades e impasses do que está sendo denominado educação intercultural. Assinala que há grande diversidade de termos e concepções sendo utilizados para refere-se à relação e ao respeito entre os grupos socioculturais. Para o autor o termo multicultural tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica. Afirma que, à medida que foi ampliando e aprofundando seus estudos, foi dialogando sucessivamente com diferentes concepções de educação multicultural e intercultural. Mas, hoje, entende o multiculturalismo como indicador da realidade de coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade, enquanto o termo interculturalidade serve para indicar o conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes (FLEURY, 2006, p. 14)

Segundo Fleury, a intercultura seria



este complexo campo de debate em que se enfrentam polissemicamente (constituindo diferentes significados, a partir de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) e polifonicamente (expressando-se através de múltiplos termos e concepções, por vezes ambivalentes e paradoxais) os desafios que surgem nas relações entre diferentes sujeitos socioculturais (FLEURY, 2006, p. 15).

Nesse enfoque, a perspectiva intercultural deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes a partir de um único direcionamento, unidimensional e unifocal. Passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre os diferentes sujeitos, criando contextos em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades (FLEURY, 2004).

Para o autor, a educação intercultural busca a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma interação que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.

Fleury, em um artigo publicado em 2003 no periódico Revista Brasileira de Educação, ao abordar a Educação Intercultural afirma que o “trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural” (p. 17)

Segundo o autor:

A educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola. (...) Nessa perspectiva, a intercultural vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade. (...) O objeto de nosso estudo, assim, constitui-se transversalmente às temáticas de

cultura, de etnia, de gerações e de movimento social (FLEURY, 2003, p. 23).

Azibeiro e Fleury (2008) afirmam que nesta perspectiva a educação intercultural passa a ser entendida como um processo de construção na relação entre os diferentes sujeitos, procurando criar contextos nos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, criando contextos interativos, criativos e propriamente formativos. Desse modo, pensar na educação intercultural supõe a perspectiva que “pode tornar-se possível a dissolução de preconceitos e estereótipos e a produção de processos de subjetivação e constituição de identidades dessubalternizadas (AZIBEIRO e FLEURY, 2008, p. 16).

Neste artigo assumo a opção por uma perspectiva intercultural da multiculturalidade, em sintonia com o multiculturalismo crítico de McLaren, e com a posição de Candau (2008) e Fleury (2006). Nesse sentido, a interculturalidade supõe a relação entre diferentes grupos sociais e culturais, com base na concepção do “reconhecimento do direito à diversidade e na luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes” (CANDAU, 2008, p. 47) .

Reflexões metodológicas: a coleta de dados

Quanto à metodologia utilizada na pesquisa empírica, a opção foi privilegiar um estudo de caso de inspiração etnográfica, pois, como afirma Sarmiento (2003), a etnografia tem como função apreender a vida tal como ela é diariamente conduzida, simbolizada e interpretada, de acordo com os atores sociais nos seus contextos de ação. A vida é plural nas suas manifestações, imprevisível e ambígua nos seus significados. Procurei então mergulhar no cotidiano escolar para compreender, a partir das experiências das professoras, seus modos de ser, viver e relacionar-se com colegas e

professores/as. Para tal, foram realizadas observações pelo período de cinco meses, com uma carga horária de vinte horas de observação por semana, durante quatro vezes na semana, em uma sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental. Embora tenha sido privilegiada a sala de aula, também outros espaços, como recreio, refeitório, corredores, entrada e saída das crianças, além da sala das professoras, foram locais observados. Após a observação foram realizadas cinco entrevistas semi-estruturadas com três professoras, uma coordenadora e a diretora adjunta da escola.

Marli André (2007) afirma que o pesquisador não deve se limitar à descrição das situações, mas

deve ir muito além a tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas do entender, conceber e recriar o mundo. A observação participante e as entrevistas profundas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador aproxime-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado (ANDRÉ, 2007, p. 45).

Foram realizadas cinco entrevistas. A escolha dos profissionais entrevistados considerou critérios como a função exercida, a disponibilidade de tempo, o foco da pesquisa, além da possibilidade de privilegiar um professor de cada série, buscando-se um amplo conhecimento da escola que estava sendo investigada.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas após a conclusão da observação participante, permitindo uma maior abertura para aprofundar e compreender a realidade que estava sendo estudada, pois já havia uma relação construída entre as entrevistadas e a pesquisadora.

As entrevistas foram realizadas com a diretora adjunta da escola, com a coordenadora educacional e com três professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: uma professora do primeiro ano, uma do segundo e outra do quarto.

Quase todas as professoras entrevistadas têm uma ampla experiência no magistério, com um tempo de serviço de quase 20 anos em sala de aula. A diretora adjunta e a professora do quarto ano são formadas em Pedagogia, com especialização em supervisão e administração escolar.

As entrevistas foram realizadas no ambiente escolar, mais especificamente, na sala de cada entrevistada. A entrevista com a diretora adjunta foi realizada na sala principal da direção e a diretora geral estava presente durante sua realização.

O roteiro das entrevistas foi construído de acordo com as questões centrais da pesquisa, além das questões que emergiram a partir das observações participantes. O roteiro foi o mesmo para todas as entrevistas, com algumas modificações, visando uma maior adequação à especificidade de cada entrevistado.

As entrevistas foram estruturadas da seguinte maneira: no primeiro momento, foi solicitada uma pequena apresentação minha para a professora que estava sendo entrevistada; ela respondeu um breve questionário com três tópicos: dados pessoais (nome, idade, cor e religião); formação acadêmico-profissional e participação em movimentos, organizações, sindicatos, grupos comunitários. O segundo momento da entrevista foi desenvolvido tendo por base treze perguntas abordando os seguintes aspectos: trajetória profissional e seus maiores desafios; tempo de serviço na escola; caracterização da clientela da escola; suas diferentes características raciais, sociais, religiosas, de gênero etc; as tensões ou dificuldades que enfrenta na escola; como são os relacionamentos das crianças entre si e com os adultos; presença de conflitos, preconceitos, e discriminação no cotidiano escolar; como a escola lida com as crianças negras e moradoras de favelas; contribuições dos cursos de formação para a prática pedagógica. Lembro que durante minhas observações e conversas informais travadas nas salas de aula, procurei focalizar esses mesmos aspectos.

Tecendo relações entre os depoimentos das professoras e as relações multi/interculturais

Este item tem como objetivo apresentar os depoimentos das professoras, diretoras e coordenadoras sobre as questões que nortearam esta pesquisa. As vozes destes profissionais foram fundamentais, pois convivem direta e cotidianamente com as crianças.

Os principais desafios declarados pelas professoras

O nosso principal desafio aqui na escola é a violência.

Quando você tem uma turma de 4ª série, com dificuldades de leitura e escrita, pois todos são repetentes, com problemas sociais e econômicos, o que fazer? Como encontrar soluções para essas diferenças na sala de aula? Quais as atividades que eu posso utilizar para ajudá-los?

Temos uma realidade injusta na sala de aula e não é só a dificuldade com a leitura e escrita, mas um desafio maior, que neste momento, é a violência.

Nós temos dificuldade para trabalhar com esta realidade de alunos inseridos em contextos com facções antagônicas e violentas e também para trabalhar com esta diversidade na sala de aula.

Acima estão expressas as falas das professoras entrevistadas em relação aos desafios que enfrentam no cotidiano escolar.

Em relação aos mesmos, todas comentaram sobre a complexidade da educação na nossa sociedade, seja em relação às diferenças de aprendizagem, à desigualdade social, aos alunos “carentes”, ou seja, de classes populares, à ausência da família e à questão da violência que as crianças da escola pesquisada tinham que enfrentar, pois eram de contextos extremamente violentos. Segundo as entrevistadas, este é um desafio especialmente forte para a escola, hoje, que traz consequências para o processo educativo.



Outro desafio para a escola, de acordo com os depoimentos das professoras entrevistadas, é a dificuldade em lidar com a diferença e diversidade na escola, como afirma uma das professoras:

É muito difícil lidar com a diferença e a diversidade na escola, temos que aprender muita coisa. Nós só nos preparamos para receber um grupo específico e hoje lidamos com essa diversidade aqui na escola, na sala de aula, e temos que aprender e encará-la porque a diferença está dentro da escola (Professora Bia).

A diferença e a diversidade estão presentes na escola pesquisada, mas nas falas das professoras também está presente a dificuldade em lidar com elas. Trechos de depoimentos que colhi são bons exemplos para apoiar tal interpretação.

Nós fomos preparadas para receber um grupo específico e hoje lidamos com essa diversidade aqui na escola”. Aqui na escola 80% são alunos moradores de favelas e em sua maioria negra (Professor Jose).

O sistema abriu vagas nas escolas, deu acesso para todos, mas não garantiu a permanência dos alunos. Para garantir a permanência, criou-se bolsa escola, bolsa família, vale gás e mais outras coisas, mas e agora? E o direito à aprendizagem? O que vão fazer para garantir esse direito? Eu me sinto impotente diante dessas situações (Professora Carmen).

Os alunos são diferentes, a metodologia deveria ser voltada para esses alunos, só que nós temos uma metodologia antiga, não temos recurso para atender o aluno com dificuldades, com problemas comportamentais. Nós queremos usar métodos antigos com alunos novos. Então, o que acontece? Há um desinteresse do aluno, há uma desmotivação do professor, há uma desvalorização do profissional porque o poder público não olha para o professor. (...) Não é interessante que as pessoas sejam pensantes, que sejam críticas porque vão incomodar a sociedade, não é? Então, finge-se muitas vezes, que se ensina e o aluno finge que aprende. Eu não acredito nisso. Estou falando da realidade. Eu tento reverter esse quadro. Eu tento trabalhar com alunos de forma que eles sejam críticos, que se valorizem e o que se imagina é que a escola pública não deva ter qualidade... Mas, dentro do possível eu tento

trabalhar com metodologias dentro da realidade... motivando o aluno para que ele possa conseguir (Professora Juliana).

Fleury (2003) afirma que o tema da diferença e da identidade sociocultural é de especial importância para a escola hoje, no sentido da valorização das políticas afirmativas das minorias étnicas, de modo que as relações raciais ou as diferenças na educação promovam uma convivência democrática entre os diferentes grupos e culturas. “Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.” (p. 497).

Educar para a pluralidade é fazer das diferenças um caminho para ajudar a construir pistas para o avanço da construção de práticas pedagógicas comprometidas com as crianças negras e das camadas populares.

As crianças que frequentam a escola

São crianças carentes – carência afetiva e econômica. Em sua maioria é composta por crianças negras e moradoras de favelas. Mas na escola pública sempre foi esse público de crianças das classes populares, em sua maioria, crianças negras. Eu vou fazer 25 anos de serviço e sempre trabalhei com esse público (Professora Bia).

São crianças provenientes das classes populares e moradoras de favelas. Inseridos em contextos violentos e com facções antagônicas. São crianças carentes - carência afetiva e financeira, e a gente procura trabalhar com elas sobre os valores: o amor ao próximo, respeito e solidariedade (Professora Josy).

As respostas foram quase todas as mesmas, pois as crianças que frequentam a escola, segundo os depoimentos das professoras, são alunos “carentes” e moradores de favelas. Afirmam que, em geral, sempre são alunos que não têm assistência da família, pois os pais trabalham e não têm tempo de dar assistência aos filhos. As professoras reconhecem que quem frequenta a escola são os alunos negros, moradores de favelas,

das classes populares. São meninos e meninas que chegam à escola com suas vidas e histórias já marcadas por processos de silenciamento, homogeneização e exclusão. MCLAREN (2004, p. 181) afirma que “crianças em desvantagem econômica são criadas pela sociedade para falhar já em tenra idade, destinadas a perpetuar o odioso ciclo sem fim da pobreza criada por uma cultura obcecada com sucesso e riqueza”.

A seguir, apresento outros depoimentos das professoras que evidenciam como estas profissionais veem as crianças com as quais lidam no cotidiano escolar:

São crianças bastante carentes, não têm acompanhamento dos pais. Crianças que precisam de atenção, pois não têm atenção nenhuma dos pais, infelizmente. O tempo que a gente passa com eles, quatro horas, é pouco pra suprir essa carência. Eu procuro estar em contato com os responsáveis para falar dos problemas das crianças e pedir que eles nos ajudem para que a gente possa trabalhar em parceria. Muitas vezes a gente não tem retorno, porque é uma vida sacrificada que esses pais levam (Professora Josy).

Eles são muito agressivos. São muito agressivos entre si (Professora, Bia).

Eu vou falar visando uma colega minha que fala, eu até questiono um pouco, que a escola pública é destinada a mais moradores de favela e uma grande maioria negros... Discordo..., Discordo. Mas, aqui na escola, a grande maioria é de negros e da favela. Apesar de que, aqui, temos alunos que moram em prédios, mas a maioria dessa escola é da favela. Mas eu digo que a maioria é de alunos carentes, eu vejo como alunos carentes, independente de morar na favela ou não, eu os vejo como alunos carentes (Professora Juliana).

Eles são crus. Eles não sabem nada. Parece que agora que eles estão compreendendo que estão na primeira série e estão estudando. Eles parecem meninos de pré-primário. Tem criança que não sabe nem pegar no caderno e no lápis, não tem coordenação motora. Eles não sabem nada. Temos que ensinar tudo, até noções de higiene, eles não têm... O pai não vem na escola. Você manda recado várias vezes e parece que não tem família (Professora Bia).

A política da universalização da educação básica convoca todos para os bancos escolares, mas esta mesma política não “mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica” (CANDAU, 2008, p. 50). Nessa direção, apresento um trecho do caderno de campo que confirma essa interpretação:

Estamos no mês de maio e a professora da sala fez um cartaz para o dia das mães. Neste cartaz, a professora desenhou uma mãe negra com uma criança negra e outra branca ressaltando a diversidade da sala de aula e da escola. Caroline e Carol são meninas negras e têm 9 anos. Elas estão sentadas no fundo da sala, próximas do mural. Neste mural está o cartaz para o Dia das Mães. Caroline e Carol conversam sobre o cartaz e o texto que a professora fez. Carol passou o dedo no desenho da mãe negra com seu filho negro. Caroline admira o desenho feito pela professora, pois o desenho retrata a família delas. Na entrada da escola, a coordenação fez um mural para as mães, mas não são as mães da escola, pois a mãe que está sendo representada neste mural é uma mãe branca com seu filho branco no colo. As mães da escola pesquisada são negras, mulatas e mestiças. Essa não foi a primeira vez que observei, anotei e registrei crianças conversando sobre esse cartaz feito pela professora na sala de aula. Já presenciei várias crianças conversando em grupinhos sobre esse cartaz; já presenciei várias crianças alisando o desenho da mãe negra com seu filho negro. O mural da entrada da escola está muito bem feito, eles colocaram um plástico de proteção para que não fosse danificado. Ele está intacto, lindo e sem nenhuma perfuração ou rasura. O cartaz da sala de aula teve que ser retirado ontem, pois já estava todo sujo, amassado e descolando do mural. Perguntei para a professora sobre o cartaz e ela disse que tirou porque já está fazendo um novo, para o mês de junho. “Vou fazer um sobre festa junina”. Ao contrário do cartaz da sala, onde sempre havia crianças passando a mão, lendo a mensagem ou olhando o desenho que estava retratando a sua família, nunca presenciei uma pessoa lendo ou conversando sobre o mural da entrada. As mães que estão ali representadas não são as mães da escola (Caderno de Campo).

Em entrevista, uma das professoras afirma:



Porque geralmente as pessoas colocam nos cartazes ou murais mães branquinhas, bonitinhas com crianças brancas...Se não me engano na entrada da escola o mural é enfeitado com mães brancas e seus filhos brancos. Então, assim como os cartazes podem ser de crianças brancas, também podem ser de crianças negras. Eu fiz para chamar atenção mesmo das crianças, porque existem as mães negras, crianças negras. E não só as mães brancas são bonitas. As mães negras também são bonitas (Professora Ângela).

Considero importante ressaltar o depoimento dessa professora, pois pensar a escola como um *lócus* marcado pela diferença é destacar as contribuições da perspectiva intercultural e multicultural na educação, buscando “promover uma educação para o reconhecimento do outro” (CANDAU, 2008), uma educação para a valorização das crianças negras como sujeitos de direitos, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais, culturais e étnicos.

Conflitos, preconceito, discriminação e racismo no cotidiano escolar

Professora, tá me chamando de cabelo duro.
Seu macaco!
Marcele sua macaca. Eu não sou macaca. Você é, sim, macaca, lá na favela todo mundo chama você de macaca.

Esses depoimentos apresentam como o espaço do cotidiano escolar é marcado por relações conflituosas entre as crianças e os adultos. Assim, foi possível observar que as crianças percebem e convivem com as diferenças. Ao chamar uma criança de “macaca, de bruxa e de cabelo duro,” estão sendo demarcadas as diferenças, mas um discurso e uma postura que reconheçam e valorizem positivamente as diferenças no cotidiano escolar exige da professora trabalhar estas questões não somente quando emergem de modo conflitivo, mas reconhecendo e valorizando as diferenças no dia a dia da sala de aula.

Na escola onde foi desenvolvida a pesquisa duas professoras afirmaram que não existem diferenças, pois todos são iguais. Uma professora afirmou que tenta orientar as

crianças para respeitar a todos/as. Outra professora afirmou que na sala dela não deixa acontecer, mas essas práticas em relação ao preconceito e à discriminação são reais e acontecem na escola e em qualquer local da sociedade brasileira. Esta professora que afirmou que o preconceito é real, se autodeclarou negra e foi a única professora que já participou de cursos sobre questões da diversidade na escola e na sociedade quando era aluna do Curso Pedagogia na Universidade Federal Fluminense. A diretora adjunta afirmou na entrevista que essas práticas sempre acontecem, mas que é sempre negro contra negro porque na escola a grande maioria é negra:

De vez em quando acontecem alguns conflitos, mas é muito de vez em quando. Mas quando tem a gente percebe que é negro contra negro. São eles mesmos que discriminam, pois na escola a grande maioria é negra. [...] O último caso recente que aconteceu aqui na escola foi um menino negro que veio reclamar que uma menina disse para ele: “Eu não quero ficar perto desse menino preto” E aí procuramos saber do caso, para conversamos. Mas aí a menina era da mesma cor dele, então os conflitos aqui são eles próprios, negros com negros. A menina era negra também (Diretora Adjunta da Escola).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para a o Ensino e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) é um grande equívoco esta afirmação de que negros se discriminam entre si e que são racistas também. Pois esta afirmação tem de ser analisada de acordo com a construção da ideologia do branqueamento que divulga a ideia de que as pessoas brancas seriam mais humanas, mais inteligentes e superiores, e, por isso, seriam mais capazes de comandar e dizer o que é bom para todos.

Considerações finais

A educação é reconhecida como um dos fundamentos sobre os quais se assenta o desenvolvimento político, social e econômico das sociedades. Contudo, as desigualdades sociais e regionais, a pobreza acentuada, enorme concentração de renda,



as discriminações de raça, gênero e idade, a baixa qualidade do ensino público, entre outros problemas, ainda estão presentes na realidade brasileira.

Sendo assim, podemos afirmar que a temática da diversidade étnica e racial tem muito a contribuir para a construção de práticas emancipatórias, em busca de uma educação democrática, que respeite e aborde as diferenças étnicas, culturais e sociais ajudando na construção da identidade das crianças negras no contexto da escola e da sociedade. O multiculturalismo e a perspectiva intercultural têm muito a oferecer para este contexto tão desigual que ainda sobrevive com práticas que excluem, selecionam e hierarquizam.

Mas, segundo Candau (2008) há que se desconstruir as práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula.

Assim, faz-se necessário afirmar que a formação de profissionais para a diversidade étnica e racial no contexto escolar é de fundamental importância para uma prática comprometida com a inclusão, a valorização da diversidade racial e a luta para a construção de uma sociedade democrática, que garanta a todos/as o direito de uma educação cidadã, com práticas concretas que não discriminem nem excluam nenhum grupo social, étnico e religioso, principalmente dentre os que apresentam um histórico de exclusão e discriminação, como o povo negro na sociedade brasileira.

Os relatos abordados neste artigo demonstram que as professoras reconhecem as situações da diferença no contexto da escola, mas ao mesmo tempo, ainda não sabem lidar com esta situação, e acabam focando a questão no social. Ou seja, os problemas relacionados às questões de raça na escola, são reduzidos aos problemas sociais.

Os fatores sociais apontados pelas professoras para identificar os conflitos existentes entre alunos/as demonstram que as mesmas têm dificuldade de assumir as tensões étnico-raciais presentes no ambiente escolar. Deste modo, acabam

contribuindo para a permanência de manifestações preconceituosas no cotidiano escolar entre os diferentes alunos/as e adultos/as.

A pesquisa realizada oferece indícios e pistas para a construção de uma educação pautada na perspectiva intercultural e em sintonia com os estudos sobre as relações raciais que possa contribuir ativamente para o enfrentamento da desigualdade e da discriminação racial, tendo como meta a igualdade no respeito às diferenças no cotidiano escolar. Através das histórias de vida, da referência à diversidade de religiões, das músicas cantadas pelas crianças, das brincadeiras, das falas sobre suas comunidades, as crianças demonstram interesses e emitem opiniões sobre os acontecimentos do cotidiano da cidade, da favela e de suas famílias. Estas referências não são, em geral, levadas em consideração no dia a dia da sala de aula e do desenvolvimento curricular. No entanto, na perspectiva intercultural, oferecem inúmeros temas a serem explorados e trabalhados, em que o reconhecimento e a valorização das diferenças se façam presentes, assim como o diálogo entre saberes sociais e saberes curriculares. A escola, neste contexto, tem possibilidades de criar estratégias para que a sala de aula se torne um local de socialização e de múltiplas narrativas (MCLAREN, 2000), de transformação e principalmente que promova o empoderamento dos diferentes grupos sociais que dela fazem parte.

Ressalto também a importância da educação intercultural para o atual contexto educacional e para a promoção de uma educação pautada nas relações multiculturais, com o objetivo de garantir uma educação de iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um enquanto pessoa, cidadão, principalmente das crianças.

No entanto, acredito que sua introdução nos processos de formação inicial e continuada de professores poderá contribuir para a construção de práticas democráticas, plurais e emancipatórias e estimular que a escola desenvolva estratégias para a valorização das crianças negras como sujeitos de direitos, cidadãos, produtoras e

construtoras de conhecimentos. Assim, destaco a importância da formação de professores para a promoção de uma educação multi e intercultural em nossas escolas.

Como já afirmei, esta pesquisa buscou compreender como a escola vivencia as relações étnicorraciais no cotidiano escolar a partir das “vozes” das professoras sobre as crianças negras no cotidiano da escola pesquisada e será dedicado à análise sobre sua realidade e suas relações no ambiente escolar. Através deste olhar, na simplicidade das vozes e dos olhares de cada criança, fui aprendendo a ver e a tecer um texto com a melodia e as diferenças que elas explicitavam.

Referências

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo e educação: desafio para prática pedagógica**. In: Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera e Koff, Adélia Maria Neme Simão. **Conversas com. Sobre a Didática E A Apresentação Multi/Intercultural**. Revista Educação & Sociedade. Campinas Vol. 27, n.95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar** (Org.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Cultura (s) e educação: Entre o crítico e o pós – crítico**. Rio de Janeiro, DP & A, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Por que tantos meninos vão mal na escola? Critérios de avaliação escolar segundo o sexo**. 30ª reunião anual da Anped, 2007, GT 14. Disponível em < www.anped.org.br > .

CARVALHO, Marília Pinto de. **Quem são os meninos que fracassam na escola?** Cadernos de Pesquisa, v.34, n.121, p.11-40, jan./abr. 2004.



CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo e preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2ª edição, 2003.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Rio de Janeiro. Mimeo. Publicada em Educar em Revista, Curitiba, v. 24, p. 213-226, 2004.

FLEURY, Reinaldo Matias. **Intercultura, educação e movimentos sociais: A perspectiva de pesquisas desenvolvidas pelo núcleo mover**. In: LOPES, M, A. RC, MACEDO, E. F. e ALVES, M. P. C. (Orgs.) **Cultura e política de currículo**. São Paulo: Junqueira Marin, 2006.

FLEURY, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação**. Revista Brasileira de Educação. Maio/jun/julho, 2003, n. 23.

FLEURY, Reinaldo Matias. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n.95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FLEURY, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação**. Revista Brasileira de Educação. Maio/jun/jul/ago, 2003, n. 23.

FLEURY, Reinaldo Matias e AZIBEIRO, N. Esperança. **Paradigmas interculturais emergentes na educação popular**. In: II Congresso Internacional: Cotidiano - Diálogos sobre diálogos. Realização Grupalfa. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HANSEBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2ª Edição, 2005.

ANDRÉ, Marly. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2006.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, Peter. **Pela abolição da brancura**. (entrevista) Revista espaço acadêmico- n.32 – Jan. 2004 .

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O estudo de caso etnográfico em educação**. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DPYA, 2003.

Data do envio: 16/09/2020

Data do aceite: 14/04/2021



LITERATURA DE CORDEL E DIGNIDADE HUMANA: UMA INOVAÇÃO EDUCATIVA NO ATENDIMENTO A ALUNOS COM COMPORTAMENTO SUPERDOTADO³⁰

CORDEL LITERATURE AND HUMAN DIGNITY: AN EDUCATIONAL INNOVATION IN ATTENDING STUDENTS WITH GIFTED BEHAVIOR

Sonia Regina Alves Nogueira³¹

Ursulla Herdy Gomes³²

Fernanda Serpa Cardoso³³

Alice Akemi Yamasaki³⁴

Resumo

Neste trabalho, discorremos sobre a Oficina Interativa "Vida e Dignidade Humana rimadas em Cordel", realizada com alunos superdotados da Educação Básica, oferecida como atividade suplementar e de inclusão escolar, em ambiente universitário federal. Criada e aplicada através de metodologia inovadora, a oficina visou promover a dignidade humana, contextualizando suas reflexões nos tempos de exceção e na veiculação da cultura de ódio, em especial com as práticas identificadas de *bullying* pelos alunos e nos preconceitos tecidos acerca da cultura nordestina. A participação dos alunos em práticas colaborativas de leitura e escrita criativa, corroborou a vocação para a reflexão e criação literária insurgentes, evidenciando a contribuição da atividade para a ampliação dos capitais sociais.

³⁰ Trabalho parcialmente apresentado no V Seminário Internacional de Inclusão em Educação - Universidade e Participação: inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica, Rio de Janeiro, 2019.

³¹ Doutora em Física (Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas). Professora Associada do Instituto de Química da UFF. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão DIECI UFF. Membro pesquisadora do OIIIIPE - UFF. E-mail: sranogueiradesa@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9381-6548>.

³² Graduada em Letras/Literaturas pela UFF. Mestranda em Estudos de Literatura - UFF. Colaboradora do Grupo de Pesquisa e Extensão DIECI UFF. Professora da educação básica. E-mail: ursullagomes.herdy263@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3154-6984>.

³³ Doutora em Ciências e Biotecnologia pela UFF. Professora Adjunta do Instituto de Biologia da UFF. Docente do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da UFF. Membro do Comitê Científico do ConBrASD. Coordenadora da Escola de Inclusão da UFF. Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão DIECI UFF. E-mail: fernandalabiomol@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3806-1725>.

³⁴ Doutora em Educação (USP). Professora Associada da Faculdade de Educação da UFF. Docente-colaboradora do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão DIECI UFF. Pesquisadora do OIIIIPE - UFF. E-mail: aayamasaki@id.uff.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6449-5132>



Palavras-chave: Inclusão. Inovação. Comportamento superdotado. Formação de professores.

Abstract

In this paper we talk about the Interactive Workshop "Life and Human Dignity rhymed in Cordel", held with gifted students of Basic Education, offered as a supplementary and school inclusion activity in a federal university environment. Created and applied through innovative methodology, the workshop aimed to promote human dignity, contextualizing its reflections in times of exception and in the dissemination of the hate culture, especially with the practices of bullying identified by students and in the prejudices woven about Brazilian Northeastern culture. The participation of students in collaborative reading and creative writing practices corroborated the vocation for insurgent reflection and literary creation, highlighting the activity's contribution to the expansion of social capital.

Keywords: Inclusion. Innovation. Gifted behavior. Teacher training.

Introdução

Educação inclusiva e inovação em educação são expressões frequentemente encontradas em estudos teóricos que discutem o ensino/educação neste século XXI; contudo, parafraseando a filósofa espanhola Adela Cortina (2005, p. 171), “estes são temas que estão na moda, mas que não são atuais”, visto que muito se fala a respeito, mas não são devidamente efetivados em práticas, apesar da demanda escolar. É fato que a popularidade de terminologias educativas não consiste numa real compreensão das mesmas, tampouco representa uma opção metodológica a ser desenvolvida e adotada no cotidiano escolar de forma contextualizada ao aluno.

O termo inovação, por exemplo, é um conceito, geralmente, associado a recursos pedagógicos, cujo desenvolvimento requer a adoção de tecnologias computacionais no processo de ensino-aprendizagem; porém, conforme pretendemos esclarecer, este é um grande equívoco. Inovação em Educação é um conceito relativamente recente na história. Seu surgimento remonta às décadas de 1950/60, em que os primeiros teóricos a conceituaram como um processo composto em etapas previsíveis, desde a gestação até a implementação e generalização do mesmo, conforme



Porter (1981). Inovação, naquele contexto, foi introduzida no cenário educacional permeada por estigmas positivistas, que encaravam no aprimoramento de capacidades individuais, os caminhos para o desenvolvimento tecnológico.

Para além dessas ponderações primeiras, o pedagogo contemporâneo Humberto Maturana (1983) analisa a Inovação Educacional entendendo-a como “colocar a experiência Educacional a serviço de novas finalidades” (p. 14). Ou seja, Inovação requer questionamento e reflexão acerca das finalidades da ação educacional. Concebe-se, assim, que Inovar em Educação exige que as finalidades sejam desenvolvidas e efetivadas, de fato, através da busca de novos meios que atendam e se adequem aos objetivos pedagógicos. Tais meios podem assumir diferentes naturezas, de maneira a adequarem-se às possibilidades de recurso da instituição ou do professor, podendo consistir em (re)descobertas de práticas ancestrais³⁵ ou recursos artísticos, por exemplo.

A educação obrigatória para todas as crianças se originou na Prússia, atual Alemanha, e se prestava a formar cidadãos fiéis e obedientes ao Estado, característica com que se difundiu pelos estados absolutistas e permaneceu até a Revolução Francesa. A noção de que todos devem ser educados, com base nos ideais iluministas no século XIX, passa pela demanda de mão de obra especializada para a indústria capitalista e culmina na organização institucional da escola para “atender a todos”, assumindo a estrutura tal como a conhecemos: separação por níveis/idade, cujo avanço se constitui por domínio de conteúdos pré-estabelecidos pela Instituição etc. Este formato configura a padronização do ensino, visando alcançar uma educação de massa, estabelecendo a antítese da personalização (REIMERS, *et al.*, 2017). Nesse contexto, públicos que demandam uma abordagem pedagógica diferenciada são marginalizados; entre eles, encontram-se os alunos com comportamento superdotado.

³⁵ Termo usado como referência à dinâmica histórica do gênero textual cordel desde sua insurgência, que a torna uma prática milenar, a qual fora apropriada no contexto brasileiro como ferramenta de empoderamento e difusão de conhecimento, característica, cuja recuperação e apropriação educativa consiste na recolha de uma prática ancestral de resistência e luta contra opressão.

O psicólogo americano Joseph Renzulli (2014) aponta que pessoas com comportamento superdotado são as que apresentam simultaneamente três características: habilidade (geral ou específica) acima da média, alto nível de criatividade e alto nível de envolvimento com a tarefa, que não podem ser mensuradas apenas através do Quociente de Inteligência; e, chama atenção ao fato de a superdotação estar ligada tanto a fatores genéticos quanto a fatores ambientais. Daí sua escolha pela designação 'comportamento superdotado', cujo desenvolvimento pleno dependerá dos estímulos ambientais. Assim, o atendimento educacional adequado ao grupo é indispensável para um melhor desenvolvimento de suas capacidades e habilidades excepcionais, pois apresenta necessidade formativa que transcende aquela proporcionada pela escola regular, sobretudo, no método de ensino tradicional.

No Brasil, as políticas públicas voltadas a esse grupo, denominado alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), remontam a década de 1970, quando pela primeira vez os superdotados foram citados como público-alvo da educação especial pelo Artigo 9º da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971):

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Praticamente meio século depois, apesar de grandes avanços no sistema educacional, a noção a respeito das AH/SD ainda é muito equivocada e prejudicada por uma série de mitos (ANTIPOFF & CAMPOS, 2010) e crianças e jovens com comportamento superdotado não estão recebendo educação que efetivamente atenda suas necessidades especiais (NICOLOSO & FREITAS, 2002; VIRGOLIM, 2007; FREITAS & PÉREZ, 2012; PÉREZ, 2018).

A exigência de promover políticas quanto à identificação e atendimento a alunos com AH/SD foi outorgada a partir da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996). Desde então, os sistemas educacionais passaram a levar em conta a heterogeneidade deste grupo,

prescrevendo medidas reais de assistência. Contudo, ações efetivas de ampla contemplação, ainda, não são amplas, tampouco factuais, devido a muitos fatores que a comprometem. Entre estes se destacam: o parco entendimento deste fenômeno por parte dos educadores, assim como acerca da inteligência, e a variabilidade do próprio conceito de superdotação (PÉREZ, 2018). Ambos estão intimamente ligados e evidenciam, inclusive, a necessidade de ampliar medidas de contato entre esse público específico e professores em exercício e, principalmente, em formação profissional.

Esse grupo de alunado carece, conforme o exposto, de um atendimento personalizado, o que vai de encontro à padronização do ensino (RENZULLI, 2014). Para tanto, existem caminhos que podem ser adotados como abordagem metodológica e um desses caminhos é a Inovação. Incluir requer inovar, porquanto a atitude inovadora exige a formulação de novos meios para atingir os objetivos educacionais estabelecidos, conforme defende Maturana (1983) e tais meios são e devem ser escolhidos a partir do contexto discente, de modo que se desenvolva um ensino adequado à realidade ambiental e às particularidades e singularidades do educando.

Desta forma, o presente artigo apresenta reflexões acerca destas questões a partir da descrição da experiência de uma ação inclusiva, assumida por um grupo de pesquisa interdisciplinar de uma universidade pública e federal, de modo a destacar a estratégia planejada, desenvolvida e realizada em uma oficina de cordel. São reflexões oriundas do processo pedagógico envolvido em um curso de férias para alunos superdotados, em janeiro de 2019, que teve como objetivos: introduzir o artístico-literário Cordel a alunos da Educação Básica; despertá-los para questões sociais, de modo a ensinar/aprender para a justiça, igualdade e democracia, em conformidade com a perspectiva da Educação em Direitos Humanos (CANDAU, 2012); como também contribuir para o desenvolvimento da inteligência interpessoal (GARDNER, 2001) dos educandos.

Inovar para incluir e humanizar: fortalecendo a Dignidade Humana em tempos de exceção

O grupo de pesquisa interdisciplinar, cujas experiências aqui referidas foram formuladas, é composto por doutoras em Biologia, Física, Matemática, Educação e Química e atua na formação de professores articulando o intuitivo e difícil diálogo entre disciplinas, amparado em Fazenda (2002), que defende que a interdisciplinaridade é uma atitude que perpassa a intersubjetividade. A tentativa de confrontar e de conciliar olhares, a fim de ampliar o próprio, consiste num exercício de (con)vivência que constitui *habitus*, conforme Setton (2002), levando sujeitos a compreenderem a potência que há em articular a diferença, de modo que tudo o que é construído como saber também o é em prol do reconhecimento de valores humanos que se orientam para a defesa da dignidade humana (CANDAU, 2012).

Paulo Freire ressalta que a humanização e o respeito à dignidade humana são constantemente ameaçados pela opressão (FREIRE, 1987, p. 51). Em tempos de obscurantismo e de exceção, uma das grandes tragédias do ser humano moderno está em renunciar – sem o saber – à sua capacidade de decidir. São circunstâncias de negação de si e submissão à opressão e à exceção, na qual o ser humano não se reconhece como sujeito, rebaixando-se à condição de puro objeto. Por meio da negação da humanização de todos, a materialização da injustiça, da exploração, da opressão e da violência ocorrem em decorrência da ação das elites e classes dominantes (YAMASAKI, 2007, p. 146).

Para Freire (2003), roubar a humanidade de alguém é uma distorção da vocação do ser mais. Ele constata, em várias partes do mundo, que o homem simples é esmagado, diminuído, acomodado, convertido em espectador e passa a ser dirigido pelo poder dos mitos e ilusões que forças sociais poderosas criam para ele. De forma semelhante, alunos com comportamento superdotado vêm sofrendo exclusão e interdição de potencial de ser mais devido à mitologia que envolve o tema.

Entre outras forças ilusórias de nossos tempos, podemos mencionar as redes sociais, as *fake news* e as diversas disputas de narrativas que buscam recriar o mundo conservador, tirano, elitista e opressor dos tempos de exceção. Naqueles tempos (de Paulo Freire) e atualmente (nos nossos tempos), acompanhamos um conjunto de mitos que, voltando-se contra o ser humano, o destroem e o aniquilam. De teorias conspiracionistas até propaganda enganosa, o obscurantismo e o charlatanismo andam de mãos dadas nestes tempos conservadores, necrófilos e pandêmicos. Nesse sentido, o ser humano se vê tragicamente assustado, vivendo e admitindo silenciamentos dos tempos autoritários e de exceção, temendo a convivência autêntica e até duvidando de suas reais e concretas possibilidades, como ser histórico. Tal desumanização e óbice de amor permitem que este humano perceba apenas que os tempos mudam, sem reconhecer e sem refletir sobre a significação dramática dessa passagem, embora sofra a própria destruição e aniquilamento, mergulhado na cultura do ódio. Está mais inconscientemente imerso na realidade que emerso, reproduzindo modos de viver e se adaptar à veiculação incessante da necropolítica. Paulo Freire (2000, p. 131) denuncia as opressões e violências presentes na sociedade e no mundo partindo de suas andarilhagens por vários continentes, a começar da imposição ao exílio pela Ditadura Militar brasileira.

Essa perspectiva de construir saberes a partir da vivência acaba por impregnar a elaboração de práticas educativas oriundas deste contexto. Nesse sentido, há alguns anos, temos proporcionado espaços-tempos educativos de atendimento suplementar para estudantes identificados com comportamento superdotado, em formato de Curso de Férias, ao longo das tardes de uma semana das férias de verão, e por três dias inteiros das férias de inverno. As atividades oferecidas são desenvolvidas e aplicadas em conjunto com licenciandos (aqui designados oficinairos) de diferentes cursos de licenciatura (Ciências Biológicas, Cinema, Filosofia, Física, Letras - Literatura, Matemática e Química) promovendo a formação inicial dos futuros professores para a educação inclusiva dos superdotados, bem como a convivência entre ambos os sujeitos.

Vale ressaltar que as ações pedagógicas desenvolvidas com os respectivos alunos nos cursos de férias visam não apenas o aprimoramento das faculdades intelectuais nas áreas de interesse, mas o estímulo à convivência e trabalho colaborativo em equipe, de modo a potencializar a inteligência interpessoal (GARDNER, 2001). Para tanto, em diversas ocasiões, a arte é evocada como horizonte de interlocução entre um conhecimento prescritivo e a subjetividade, de forma a promover a apropriação pelos alunos, em relação ao que é construído historicamente como saber.

Essa prática de inclusão, amparada em medidas de inovação (re)significa o que Freire (1987) concebe como Educação Libertadora: aquela que proporciona ao educando vivências e ferramentas para o exercício da cidadania, que se principia com a consciência de seu ser e estar no e com o mundo (FREIRE, 2000) e sua relação reflexiva e atuante no mesmo. O ato de Educar para a Liberdade requer, por conseguinte, que o conhecimento a ser construído seja contextualizado ao aluno. Tal modo de fazer (CERTEAU, 1994) dialoga com as premissas estabelecidas por Morin (2000) no que condiz com as demandas educativas para o século XXI, visto que os alunos deste século não podem ser educados tal como o eram há tempos.

Dessa forma, a atividade sobre a qual este texto se debruça, foi planejada como uma iniciativa de Educação Inovadora, porquanto inovar em educação significa adaptar a metodologia utilizada, assim como os conhecimentos abordados, à demanda discente, o que requer a investigação, por parte do educador das peculiaridades que compõem a heterogeneidade de uma sala de aula. Com essa compreensão, o educador poderá construir um ambiente educativo que inclua a todos, considerando suas peculiaridades como sujeitos, característica da efetiva prática de uma educação libertadora. A educação libertadora, que por si mesma é inovadora, possibilita a inclusão, desde que a motivação que a oriente seja construir um ambiente educativo interativo, que busque desenvolver os alunos para além dos conteúdos disciplinares, construindo com eles conhecimentos pertinentes que promovam consciência cidadã e valores humanos, conforme orienta o Paradigma Científico Emergente (SANTOS, 2009).

A consciência acerca do público com o qual se trabalha possibilita o desenvolvimento de alternativas viáveis que vão ao encontro de questões particulares dos alunos, reconhecendo-se situações em que os mesmos se encontram imersos, de modo que o conhecimento COM eles construído toma como ponto de partida elementos que integram seus campos de referência. Por conseguinte, a oficina interativa (OI) promove a emergência diante de sua realidade, capacitando-os de modo que o debate e a reflexão coletiva propiciem caminhos que permitam a ela reimmergir, propondo-se soluções para as situações analisadas munidos do conhecimento conquistado (FREIRE, 1987). Assim, o reconhecimento discente aliado ao trabalho reflexivo e colaborativo de conhecimentos adequados aos alunos na sala de aula proporciona uma prática pedagógica libertadora.

Para que as oficinas interativas oferecidas nos cursos de Férias para alunos superdotados alcancem o caráter que consideramos inovador, essas características são sempre levadas em conta durante o processo de criação. Este se desenvolve a partir do recolhimento das informações que respondem a cinco perguntas basilares: “Para quem?”, “O quê?”, “Por quê?”, “Quando?” e “Onde?”. Através delas é possível planejar um atendimento contextualizado, cuja metodologia se adeque ao educando, conforme discutimos a seguir (NOGUEIRA *et. al.*, 2020b).

Oficina interativa de cordel: o percurso criativo entre os valores humanos e a inovação educacional

O “Para quem?” é a pergunta introdutória no desenvolvimento de uma oficina interativa e exige o reconhecimento do público com quem se lida. É um aspecto fundamental para uma perspectiva humanista diante de um processo de elaboração pedagógica dialógica, visto que é a partir do e com o aluno que os saberes são construídos numa prática pedagógica problematizadora (FREIRE, 1987; NOGUEIRA *et. al.*, 2020b). Isso é essencial não apenas em práticas de atendimento a um público

específico, como é o caso da oficina interativa de Cordel, mas em toda e qualquer sala de aula, afinal, em qualquer espaço educativo há diversidade e toda diversidade requer ser atendida respeitosa e dignamente. O processo de elaboração da oficina “Vida e dignidade humana rimadas em Cordel” teve início com um estudo para o reconhecimento dos estudantes que dela participaram, um grupo heterogêneo de 28 crianças com comportamento superdotado, cujas idades variavam entre 07 e 17 anos, e apenas quatro participantes eram meninas. Os pais, ou responsáveis, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo mantido o sigilo da identidade de todos. São alunos provenientes de classe socioeconômica baixa até classe média alta e apresentam comportamento superdotado em diferentes tipos de inteligência (GARDNER, 2001), entre as quais inteligência interpessoal, lógico-matemática, linguística, sinestésica e musical.

“O quê?” Trabalhar com esses alunos é a pergunta seguinte a qual os oficinairos, no processo de planejamento, se propõem a responder, conforme a demanda e a experiência com esse grupo discente em atividades anteriores. Nesse sentido, escolhemos valorizar e trabalhar o Cordel, de modo a resgatar funções primárias deste gênero literário no Brasil, somado ao desenvolvimento de um trabalho educativo de problematização e de expressão textual, que promovam uma reflexão crítica sobre o combate ao preconceito e à desigualdade social. Passamos por um período de revisão e aprofundamento de estudos acerca do tema da literatura de Cordel, a fim de selecionar quais conteúdos relacionados atenderiam as demandas que os próprios alunos apresentaram. Optamos, por conseguinte, trabalhar noções estruturais de uma literatura de Cordel, como conteúdo, conhecimento e saber, de modo a desafiar os alunos a produzirem um cordel autoral, em que deveriam versar sobre alguma vivência de manifestação de preconceito.

Por sua vez, o “Por quê?” foi justificado pelo reconhecimento de que os alunos com comportamento superdotado sofrem, majoritariamente, *bullying* na escola por

parte de colegas e, sobretudo, de professores (PEREZ, 2018); daí, temos constatado que esses estudantes apresentam empatia diante de atividades do curso de férias que permitam ou estimulem o repúdio e o combate a preconceitos estigmatizados no corpo social. Além disso, os próprios alunos, em uma oficina oferecida na edição do ano anterior do curso, solicitaram que o tema sobre práticas de preconceito voltasse a ser discutido entre eles, nas atividades dos cursos de férias. Assim, essa proposta de trabalho representou uma tentativa de conciliação entre discussões solicitadas pelos próprios alunos e a urgência prevista pelas oficinairas e orientadoras, no que consiste em aplacar ou amenizar (pré) conceitos. O Cordel, um gênero literário desprestigiado, frequentemente referido de forma pejorativa, na região sudeste do país, como “coisa de nordestino”, foi adotado como uma ferramenta educativa de combate de alunos superdotados ao *status quo* social.

Vale destacar que o atual contexto histórico, de conservadorismo político, tem trazido a público preconceitos culturais contra os grupos sociais identificados como nordestinos. Tal preconceito, na região sudeste, reproduz a histórica repugnância das classes abastadas com os grupos populares, ressaltando uma compreensão autoritária e elitista de sociedade. Episódios desse preconceito contra o povo nordestino tem alimentado parte dos discursos de ódio e tal acontecimento, à semelhança de exageros históricos conhecidos pela humanidade como os campos de concentração, deve ser problematizado no âmbito da atividade pedagógica, contribuindo para o Educar para Nunca Mais (CANDAU, 2013), uma das práticas da Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, é importante que o processo de formação de futuros educadores no ensino superior possa proporcionar práticas pedagógicas insurgentes, que permitam indicar possibilidades de refletir, debater e combater o preconceito e o desrespeito à dignidade humana.

Por fim, o “Quando?” e o “Onde?” São perguntas cujas respostas são complementares e fundamentais para a adequação da metodologia ao tempo (escolar, de vida dos estudantes e disponibilidade para a realização da atividade) bem como à

necessária infraestrutura nos espaços de sua realização. Segundo o que foi mencionado ao longo deste texto, a oficina interativa de cordel foi planejada para ser realizada no Curso de Verão, podendo ter duração máxima de quatro horas, no ambiente da universidade federal.

Após o reconhecimento dessas informações, o “Como fazer” assume fluidez e aponta o percurso na insurgência, visto que os dados básicos necessários para o planejamento de uma atividade contextualizada estão presentes. Com isso, as oficinas a partir de estudos individuais, pesquisas, reuniões de orientação, confecção de materiais e simulações pedagógicas aprimoram a metodologia e os recursos utilizados na oficina (material multimídia, livretos de cordel, materiais motivadores impressos etc.).

É válido ressaltar que o aprimoramento e o aperfeiçoamento do procedimento didático das atividades planejadas e realizadas no contexto do referido grupo só são possíveis através da simulação pedagógica. Durante essa simulação, o planejamento de condução inicial é revisado com a aplicação da atividade, por parte das oficinas ministrantes, para os demais licenciandos do grupo, no caso estudantes dos cursos de licenciatura em Biologia, Física, Filosofia, Letras, Matemática e Química. Alguns desses licenciandos atuaram como monitores ou como observadores durante a realização da oficina de cordel com os alunos com comportamento superdotado.

Esse procedimento de aprimorar e de ajustar o “Como Fazer” se revela muito propício no contexto de formação de professores, uma vez que o olhar dos licenciandos que participam da simulação como alunos, se desenvolve na efetiva prática de reconhecer e destacar melhorias possíveis diante de equívocos de abordagem dos ministrantes durante a simulação, com uma via empírica da prática da ação-reflexão-ação. Com isso, ao mesmo tempo em que atuam como contribuintes, avaliando o procedimento didático e a ação pedagógica dos colegas ministrantes, a fim de torná-los mais adequados aos alunos que participarão da oficina, os licenciandos são estimulados e desafiados, no que condiz ao contato com saberes de outra natureza e com

alternativas diferenciadas de planejamento e realização de oficinas interativas, adequadas ao tema abordado. Consiste, também, em uma opção didático-metodológica que pode ser, inclusive, contextualizada em atividades relativas às suas respectivas áreas de atuação. Ou seja, o olhar docente se desenvolve pelo exercício da crítica e, simultaneamente, as oficinas ministrantes aperfeiçoam a condução da atividade, como também são estimuladas no tangente à sua formação como profissionais da educação. As avaliações pontuais e dialógicas dos demais permitem a apropriação dos recursos a serem utilizados na oficina, favorecendo o domínio didático da metodologia proposta. Esse movimento formativo da simulação pedagógica desenvolve a capacidade crítica de todos os futuros educadores, apurando o olhar para detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos. Os licenciandos contribuem ativamente na medida em que percebem, sem perder de vista o todo, aspectos específicos e importantes para que a inovação educativa seja alcançada e possibilite educar para a liberdade.

Com a conclusão das várias simulações pedagógicas, a oficina assumiu uma configuração final que foi desenvolvida com os alunos: uma atividade planejada para ter três horas de duração, organizada em três etapas. Levando em conta que os alunos que frequentam o curso de férias devem não apenas ser estimulados em seu tipo de inteligência acima da média (GARDNER, 2001), mas também desafiados e provocados a exercitar a convivência e a cooperação, decidimos realizar três sessões simultâneas da oficina, com 10 alunos em cada sala. Visando intensificar a interação, a fim de estimular a inteligência interpessoal, e propiciar condições ambientais adequadas à composição do Cordel através de medidas de colaboração no cumprimento de desafios propostos na oficina, em todas as etapas, optamos por organizar os alunos em grupos de trabalho com dois, três ou quatro componentes, dependendo da atividade realizada. Além disso, considerou-se que os grupos deveriam ser heterogêneos em relação à faixa etária e ao conteúdo de inteligência em que apresentam habilidade acima da média, favorecendo uma interação diversificada.

O processo final de preparação ocorre quando a equipe estabelece como a oficina interativa será avaliada. Em geral optamos pela avaliação qualitativa, conforme Lüdke & André (1986), assumida coletivamente com osicineiros e monitores, atuando como observadores e participantes completos. São produzidas análises documentais individuais sobre as atividades executadas e este documento é compartilhado na reunião de avaliação com toda a equipe. Para tal produção, oficineiros e monitores foram orientados a registrarem em seus cadernos de campo para cada etapa se: (a) o andamento pedagógico proposto para as atividades foi suficiente para se atingir os objetivos iniciais; (b) os materiais disponibilizados despertaram interesse e consciência para os temas associados; (c) os alunos, realmente, participaram ativamente; (d) os alunos interagiram tanto com os colegas de grupos quanto com os demais da sala; (e) os alunos apresentaram dificuldade (e quais) para a construção de seus cordéis.

Para finalizar as considerações sobre o percurso criativo, é válido recuperar que as perguntas basilares são fundamentais e as escolhas das “respostas” estruturam a oficina interativa de cordel de modo a assegurar a efetiva inovação educacional que favoreça a ampliação do capital social dos alunos com comportamento superdotado. Importante destacar que esse processo de planejamento, que se encerra apenas com a avaliação reflexiva realizada posteriormente à execução da oficina, é o percurso de uma criação coletiva e que subsidia a formação de professores com experiências insurgentes. É um caminho que se faz ao longo da caminhada; é um percurso que busca valorizar e incorporar diferentes vozes que surgem durante o processo criativo. O exercício da humildade das oficineiras, acolhendo as recomendações e observações da(s) simulação(ões) pedagógica(s) efetiva(m) a insurgência, contrapondo-se à solidão do fazer docente presente na escola convencional. É importante que os futuros professores possam colher de seus processos insurgentes de formação docente práticas que confrontem os discursos hegemônicos conservadores, reconhecendo que outro mundo é possível, também na sala de aula, com inovação que valorize a humanização.

Alunos com comportamento superdotado e a OI “Vida e Dignidade Humana rimadas em Cordel” em ação

A OI foi planejada visando criar um ambiente de estímulo à composição do Cordel e ao trabalho colaborativo. Nesse sentido, tanto a organização do espaço, quanto o planejamento das etapas que compõem a atividade foram distribuídas de modo a atender às especificidades dos alunos que dela participariam. As etapas da Oficina Interativa foram planejadas visando criar um ambiente de estímulo à composição do Cordel e ao trabalho colaborativo. Para tanto, as salas nas quais as sessões da oficina ocorreram, foram inicialmente arrumadas dispendo em grupos de três ou quatro alunos. Na sala A tivemos dois trios e um quarteto; nas salas B e C formamos três trios. Tal organização física das mesas de trabalho foi proposta de forma que todos os alunos em cada sala pudessem estabelecer contato visual; que os integrantes de um grupo pudessem discutir entre si, sem atrapalhar os demais; ler as suas percepções, e as dos colegas, à medida que estas fossem registradas no quadro (conforme a incitação das oficinairas ministrantes); e, acompanhar confortavelmente o material multimídia.

Essa configuração da sala se justifica para buscar proporcionar um ambiente dialógico, que facilita a percepção dos alunos acerca de um conteúdo específico trabalhado, a partir das diferentes contribuições e apontamentos dos mesmos. Ela contribuiu para a construção conjunta de um saber que foi enriquecido pela diversidade de olhares; e, para garantir que as duas primeiras etapas da oficina interativa fossem de encontro ao modelo tradicional de educação, de forma que o objeto de investigação não fosse, imediatamente, descrito ao aluno, mas fazendo com que um círculo de cultura (FREIRE, 2003) se estabelecesse através do diálogo e, com uma problematização reflexiva crescente, o objeto fosse assimilado, de modo que as conclusões do grupo fossem alcançadas com as questões lançadas pelas oficinairas e pelos alunos.

A primeira etapa, de reconhecimento de algumas das características estruturais do cordel e de alguns aspectos temáticos, ocorreu de modo que os padrões desse estilo

poético e os temas evocados fossem percebidos tacitamente durante uma leitura conjunta de um texto. Em resumo, optou-se por usar uma dinâmica colaborativa em que a oficina procedeu à leitura das duas primeiras estrofes e os alunos foram escolhidos aleatoriamente para dar continuidade à leitura de um cordel metalinguístico enquanto, simultaneamente, buscavam reconhecer padrões e identificar aspectos temáticos no texto. Ao final da leitura, cada grupo organizou suas conclusões e apresentou à sala suas considerações, auxiliados pelos questionamentos feitos pela oficinaira.

A leitura colaborativa foi a do texto "A importância do Cordel na comunicação", em septilha contendo 32 estrofes, de autoria de João Batista Melo (2012), cordelista nascido em Itabaianinha – SE e residente em Niterói – RJ, que expõe e vende suas obras nas feiras do Campo de São Bento, em Niterói, e no Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas, no Rio de Janeiro – RJ. A participação seguiu num ritmo constante, indicando o engajamento dos alunos na leitura em voz alta. Alguns dos estudantes mais novos, apesar de atentos, demonstraram dificuldade na realização da leitura. Observou-se que em alguns casos essa dificuldade também se apresentou na escrita. Em diálogo posterior, confirmou-se a falta de estímulo e ausência de atividades letradas para esses jovens em suas respectivas escolas. Essa “descoberta” é um indício de que, ao contrário do que comumente se pensa, alunos com comportamento superdotado não apresentam um bom desempenho em qualquer tipo de atividade (PÉREZ, 2003). Identificar as lacunas na formação e desenvolvimento dos vários tipos de inteligências desses jovens é um saber necessário aos docentes, pois permite enriquecer o conhecimento dos alunos superdotados, indo além de estimular apenas aquele(s) tipo(s) de inteligência em que possuem potencial acima da média.

Os grupos apresentaram empenho na identificação dos padrões rítmicos e dissertaram apropriadamente sobre aspectos temáticos textuais, dialogando com seus conhecimentos de história. Um dos alunos, que frequenta os cursos há três anos e é apaixonado por História, muito rapidamente decifrou a charada de que o Cordel se

tratava de uma Literatura oral oriunda da Europa. Surpreendia os adultos presentes que, com apenas 12 anos à época, o estudante apresentava um conjunto de detalhes expressando grande domínio de conteúdo específico para alguém da sua idade, descrevendo as nuances das navegações exploratórias, sobretudo, a portuguesa, associando-a como uma medida liberalista de expansão colonial decorrente do Humanismo. Tal característica é observada em alunos com comportamento superdotado, acerca de assuntos de seu interesse (RENZULLI, 2014).

Em todas as turmas, as discussões foram enriquecidas pelos apontamentos que os alunos apresentaram, mediante as incitações e provocações desafiadoras das oficinas ministrantes. Em uma delas, um dos estudantes identificou alguns elementos interessantes, como o fato de a comunicação, de forma geral, aparecer em diversos momentos do texto lido e, portanto, o cordel teria uma relação muito forte com o diálogo entre culturas e pessoas. Outros ainda já tiveram, em ocasiões anteriores, contato com essa literatura e, por isso, sabiam que o próprio nome cordel era atribuído à forma como este era comercializado no Nordeste, assumindo e sendo reconhecido como um representativo aspecto cultural dessa região é um tema em potencial.

As características estruturais da literatura de cordel foram delimitadas (texto em versos, que se dispõem em estrofes, métrica, rima) a partir das observações do que os próprios estudantes pontuaram. O conhecimento literário que todos desconheciam é que o cordel é classificado pelo tipo de estrofe. Depois de várias tentativas de determinar o nome, declararam que "o spoiler" era necessário e apresentamos o nome septilha, como classificação daquele cordel. Assim, a primeira etapa da oficina interativa de cordel representou um desafio a ser superado por cada um dos estudantes, o que potencialmente os envolveu com a tarefa (RENZULLI, 2014): além de serem convocados a lerem, identificando padrões e elucidando temas, tiveram que, ao mesmo tempo, avaliar a leitura dos colegas e eleger, em cada turma, aquele que, segundo eles, procedeu à leitura mais fluída e mais "cordelesca". Os vencedores conquistaram o reconhecimento coletivo e o prêmio quase com unanimidade, sendo muito

comemorados e aplaudidos quando o receberam na reunião de encerramento do curso, indicando que cultivar a colaboração entre os estudantes superou qualquer possível competitividade, aspecto foi observado em todas as turmas.

A segunda etapa consistiu em desvendar e identificar as diferenças entre o cordel brasileiro e o lusitano. Para tal, foram selecionados cordéis de diferentes classificações e preparado um material multimídia, usando os recursos de animação do programa *Power Point*, em duas partes: a primeira contendo informações sobre a origem europeia desse gênero, sua vinda para o Brasil e as características da apropriação brasileira; e, a segunda, com estrofes de cada cordel selecionado dispostas paralelamente, indicando o número de versos (a classificação), a rima e o tema de cada um. É importante ressaltar que esse material multimídia não foi usado para apresentar as informações, e sim para sistematizar e expor as discussões e conclusões alcançadas pelos estudantes, daí também a importância do uso dos recursos de animação do *Powerpoint*.

A discussão, orientada na primeira parte do material multimídia, levou a percepção de que algumas características, sobretudo temáticas, diferiam o cordel lusitano do brasileiro e esses aspectos expressavam relação com a função social do gênero em cada contexto. A interrogativa, apresentada após o fechamento das conclusões, do que, enfim, diferia o cordel brasileiro do lusitano conquistou o interesse nas três turmas, motivando a participação na atividade seguinte, em que cada grupo trabalharia um dos cordéis selecionados, que diferiam no que consiste esfera temática e classificação, além de conter um traço característico da apropriação brasileira. Cada grupo deveria reconhecer padrões, identificar temas e ao final socializar com os demais colegas. Em todas as turmas, houve engajamento na tarefa, marcada por uma boa interação em equipe.

Foram usados os textos: "Seu João, a onça e o corujão" (MELO, 2000), em quadras - grupos 1; "Mariana" (ARRAES, 2017), em sextilhas- grupos 2; e, "O Cachoeira e o Espertão" e "Jovens acusados de agressão vão responder por tentativa de homicídio"

(FREITAS, 2012) com estrofes mistas, em sextilhas e septilhas – grupos 3. A identificação dos padrões rítmicos, a exemplo da primeira leitura, foi imediata em todos os grupos. A nomenclatura de classificação, que também foi sugerida pelos grupos, foi precisa, sendo os poucos erros referentes às quadras – alguns alunos sugeriram que o nome fosse “quadrilha”, pois, segundo eles, faria mais sentido. O reconhecimento temático também foi perspicaz e muito bem descrito, com raras exceções, tratando-se de temas menos óbvios.

Em uma das turmas, o grupo 1 compreendeu a dinâmica narrativa, mas não soube definir o tema em uma palavra, tal como o desafio fora proposto. Essa dificuldade foi verificada em todos os grupos que trabalharam com esse cordel. Após refletirem com a oficina, os alunos que o compunham rapidamente demonstraram muita articulação e segurança ao apresentar aos demais que, tratando-se de uma narrativa corriqueira um dos temas que ali se apresentavam era o prosaísmo, ou seja, qualidade do que é prosaico, comum, cotidiano. Um dos alunos acrescentou que, à maneira dos contos de fada medievais, aquele cordel aparentava alertar aos leitores, sobretudo as crianças, sobre os perigos que podem ser encontrados nas florestas e matos densos, só que de forma humorada e divertida.

De forma análoga, em um dos grupos 2, a identificação também não foi imediata, mas pela incitação feita conforme o modelo dedutivo (RENZULLI, 2014) concluíram que se tratava, nesse caso, de representatividade de um povo socialmente oprimido. Os demais grupos que trabalharam com cordéis noticiosos perceberam o teor jornalístico, mas também não souberam resumir em uma palavra. Foram incitados a relacionar suas percepções com palavra que tem relação com jornalismo e, depois de algumas discussões, chegaram à palavra “informatividade”. Em todas as turmas, com a reunião do que cada grupo apresentou, a delimitação da apropriação brasileira foi feita, assim como os tipos conhecidos servindo de um possível modelo para a etapa seguinte.

A terceira etapa, em que os alunos exerceram a autoria a partir de temas estabelecidos, ocorreu após o intervalo para o lanche e teve uma duração equitativa à

primeira e segunda juntas, ou seja, uma hora e meia. Em todas as turmas os alunos foram reorganizados, resultando num total de onze duplas e dois trios, e sortearam um dos temas propostos: Mulheres na Ciência, Xenofobia contra Nordestinos, Homofobia, Inclusão de Deficientes Visuais e *Bullying*. Conforme dissemos, esses temas já haviam sido sinalizados pelos alunos no ano anterior, apenas o tema “Xenofobia contra Nordestinos” foi introduzido. A escolha desse tema ocorreu devido a uma onda de mensagens difamatórias contra essa região do Brasil, surgida na internet durante e após as eleições presidenciais de 2018, período em que o grupo de pesquisa recém encerrara uma série de estudos e reflexões a partir do livro “Eichmann em Jerusalém” de Hanna Arendt (1990), estando muito atentos às práticas de banalização do mal.

Para cada tema, os grupos que o sortearam receberam um conjunto impresso de notícias que o abordava, evidenciando a forma de preconceito correspondente aos grupos sociais marginalizados; os alunos foram desafiados a escrever um cordel a respeito no formato que desejassem. Ao todo foram produzidos treze cordéis. Entre eles: sete foram quadras, três foram sextilhas e três foram septilhas. A rima foi um elemento presente na maioria dos cordéis com apenas duas exceções e, além das rimas, três das produções apresentaram métricas regulares.

Todos os grupos demonstraram esforço em superar o desafio de compor, com raras exceções de desinteresse expresso, apenas, no quesito escrita. Mesmo nos três casos em que isso ocorreu, observamos a organização colaborativa característica de grupos de alunos com comportamento superdotado (RENZULLI, 2014), em que se organizam para cada um contribuir com sua capacidade em um projeto em grupo, pois enquanto um dos componentes compunha, o outro ilustrava a capa. Em uma dessas três duplas, um dos alunos era mais novo e recém alfabetizado e, logicamente, não apresentava familiaridade com a escrita. Ele disse que, em sua defesa, a ilustração da capa parecia muito importante no Cordel, visto que a xilogravura também era uma arte “cordelesca”, por isso, nada mais justo que alguém se dedicasse para uma bela capa. Muitos se apropriaram da narratividade, inclusive os alunos mais jovens, do segundo

segmento do Ensino Fundamental, desenvolvendo uma história em que uma personagem é versada conotando uma forma de combate ao preconceito tangente ao grupo marginalizado que representa. Nos demais, o preconceito fora evocado poética e especulativamente ou em forma de relato pessoal, adequando-se, todavia, a lírica do cordel.

Além disso, vários cordéis produzidos assumiram uma dimensão realmente pessoal, uma vez que seus autores narraram sua própria vivência em rimas e estrofes padronizadas. As palavras não foram combinadas apenas como um jogo, mas como uma (re)significação do que o próprio viveu. Em um desses casos, um estudante de 12 anos narrou com detalhes uma trajetória de sofrimento como vítima de *bullying* na escola, por anos seguidos, recorrência que o levou a pensar em se suicidar. Porém, o aluno superdotado repensou, pediu ajuda à sua mãe e, com o apoio dos pais, estava superando essa situação. Como na reunião de confraternização são expostos todos os produtos dos alunos durante as oficinas, perguntamos se seu cordel deveria ser exposto com os demais, ele disse que em sua opinião era importante que o fosse. Consultados, os pais confirmaram o relato do adolescente e autorizaram a exposição. Esse caso mostrou a toda equipe, e alertou alguns dos pais, um efeito quase extremo da ignorância e dos mitos acerca das AH/SD (PÉREZ, 2003) e reafirma a importância e a urgência em modificarmos o cenário atual, tanto acerca da identificação quanto do atendimento a esse público.

Análise e Avaliação

Embora distintas, todas as etapas dessa oficina interativa convergem no sentido de se constituírem em metodologias ativas de caráter dialógico (BACICH E MORAN, 2018), apoiadas na problematização freiriana (FREIRE, 1987), em que os alunos exploraram as características estruturais da Literatura de Cordel, como também

investigaram a dinâmica histórica do gênero literário e as competências socioculturais próprias do Cordel brasileiro, além de exercitar a criatividade.

Em seu todo, por desafiar e estimular a busca por novos conhecimentos, a OI se constituiu em uma atividade do tipo III do Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli (2014). As etapas, quando analisadas em interação, podem ser interpretadas tal como os momentos elucidados por Freire (1987) numa prática dialógica: a imersão, a emersão e a reimersão. Nesse sentido, na primeira e em parte da segunda etapa, os alunos foram imersos em uma realidade que, embora ainda inconscientes disso, é análoga à deles, pois esses jovens são familiarizados com a desigualdade e de certa forma com a opressão por uma peculiaridade que apresentam. Assim, à medida que mergulharam em um universo poético e descobriram as características, temas e propriedades do cordel, os alunos emergiram, assumindo consciência de sua condição compartilhada com outras pessoas e sua possibilidade de versar sobre injustiças, tal como muitos cordelistas fizeram e o fazem contemporaneamente. Os alunos com comportamento superdotado foram, por consequência, reimersos em sua realidade como autores que expressam sua voz na defesa de valores humanos que não são apenas seus, mas de todos, desenvolvendo-se e atuando, conforme aponta Renzulli (2002), como capitais sociais.

Isso foi consequência do próprio percurso criativo da OI e, mais especificamente, do desenvolvimento da etapa de explicitação do “Por quê?”, que permitiu externar a viabilidade de uma atividade dialógica e problematizadora que propiciasse uma ampliação do capital social dos alunos com comportamento superdotado, estimulando ação insurgente desses jovens. Como parte do exercício de emersão, a OI os desafiou a denunciarem as violações de Direitos Humanos, favorecendo uma desconstrução da imagem dominante do cordel na região sudeste, aliando a revisão do prestígio dessa literatura com uma produção autoral temática crítica que, na reimerção, contribuiu para a afirmação e a valorização desse gênero literário como expressão autêntica do povo nordestino. Assim, ao socializarem as várias produções literárias, deram

visibilidade às reflexões acumuladas sobre as vivências de bullying e assédio moral, às percepções sobre a invisibilização da mulher nas ciências e a homofobia, com o anúncio de outras possibilidades de convivência humana e demonstrando a riqueza da literatura de cordel e da cultura nordestina.

A confirmação do sujeito em sua humanidade é o caminho que performa o exercício de (ser)humano, que se realiza pelo (re)conhecimento de si no outro como um igual, apesar das diferenças que o compõe. Ao versar em cordel as temáticas propostas de repúdio ao preconceito, esses alunos, além de (re)formularem o seu ser e estar no e com o mundo (FREIRE, 1987), praticaram o que se espera de uma Educação baseada na perspectiva de Direitos Humanos (CANDAU, 2012): a formação de sujeitos de direito. Nesse sentido, ao tempo que se promove uma atividade através do cordel, um gênero textual previsto pelo Currículo do Estado do Rio de Janeiro (2012), em que se espera o reconhecimento temático e estrutural por parte dos alunos, suscita-se a seleção e mobilização desse conteúdo para uma perspectiva humana e social, não apenas proporcionando as competências do ensino formal, mas também e, principalmente, a consciência cidadã.

A estratégia adotada na OI dialoga com o que Renzulli (2014) defende ser apropriado no que condiz o desenvolvimento do comportamento superdotado, em que uma educação voltada a esse público se orienta a incitar os alunos a saírem da inspiração e partir para a ação, ou seja, transcender suas potencialidades, convertendo ideias e valores em ações práticas e efetivas, neste caso, em denúncia através de versos sobre dignidade humana. Nesse sentido, a terceira etapa da OI é a que representa a ação, porquanto nela os alunos exerceram a autoria que “é uma função do ser” (FOUCAULT, 2002). Ou seja, a consciência desses alunos que já se orienta no exercício cidadão de combate às desigualdades se fez diluída em versos de Cordel, com uma grande propriedade, visto que aquele gênero acabara de lhes ser apresentado.

Ressalta-se, finalmente, que acerca das questões propostas para avaliação da oficina, houve um consenso entre os observadores de que: (a) o andamento pedagógico

proposto atingiu os objetivos estabelecidos, efetivando seu caráter de inovação educacional; (b) os materiais confeccionados despertaram interesse e consciência para os temas associados, promovendo a ação insurgente por parte dos alunos; (c) a participação dos alunos foi ativa e colaborativa; (d) os alunos interagiram tanto com os colegas de grupos quanto com os demais da sala; e, (e) em três casos particulares, alunos apresentaram dificuldade de produção escrita e os mesmos contribuíram com a ilustração das capas.

Às oficinas, o percurso criativo, a realização com os estudantes e a avaliação da oficina interativa possibilitou reconhecer que o tema da Inclusão envolve a reflexão sobre uma práxis pedagógica adequada aos alunos, ou seja, uma metodologia utilizada tendo em vista um contexto discente específico. O que implica em uma ação pedagógica dialógica que se realiza de modo a desenvolver a criticidade e emancipação dos alunos, cujo contraponto é a educação bancária. Também refletiram acerca da articulação entre inclusão, inovação, e Educação na perspectiva dos Direitos Humanos, e como esses elementos coordenados colaboram para complexificar o olhar do professor no que consiste à elaboração de atividades que apresentem tais peculiaridades e visem alcançar, de forma personalizada, um grupo específico. Vivenciaram o Educar para Liberdade, compreendendo-o como uma práxis que se realiza COM os alunos, de modo a incitar-lhes a convivência com os demais do seu ciclo educacional, ou grupo. Fizeram uso de situações e conceitos do seu campo de referência, para promover nos alunos a consciência de estarem imersos em sua realidade e, juntos estudantes-oficinas, emergiram, apropriando-se de novos conhecimentos, como os relacionados à Literatura de Cordel e sua característica de denunciar desigualdades. De modo que os alunos colaborassem mutuamente para o desenvolvimento de seus olhares e percepções de forma a reemergirem através de ações para modificar o mundo.

Considerações finais

A estratégia adotada para a realização desta oficina interativa foi condizente para se atingir os objetivos propostos e a opção pela Literatura de Cordel demonstrou-se muito adequada, pois, além de demandar um empenho na construção formal e rítmica do texto, exigiu dos alunos o reconhecimento do universo temático por eles poetizado que foram, intencionalmente, temáticas de violação à dignidade humana.

Essa tentativa, que se realiza em cultivar valores humanos, consolidou-se através da articulação entre conteúdos específicos e modalidades artísticas. Perspectiva que se revelou muito oportuna, porquanto ativou propriedades criativas inerentes a esses sujeitos ao mesmo tempo em que promoveu seu amadurecimento enquanto capitais sociais. A estratégia usada na OI contribuiu para o desenvolvimento da condição autora dos alunos, num formato poético-estrutural do cordel, desafiando-os a versarem sobre a dignidade negada a parcelas sociais e, por vezes, a eles mesmos quando não são devidamente incluídos e educados como deveriam na escola. Despertando-os, assim, para a consciência da negação imposta à sua própria humanidade, bem como à dos demais, impondo uma urgência de versar contra desigualdades como um primeiro movimento insurgente para modificar tais realidades.

Ao resgatar o contexto histórico adverso à defesa da vida que temos testemunhado, com a veiculação midiática da cultura de ódio em nosso cotidiano, intrafamiliar e escolar, expressando os tempos de exceção que reconhecemos, fomos desafiadas a aprofundar nossos conhecimentos acerca das experiências históricas que a humanidade já enfrentou. Nesse sentido, ainda imersas nas práticas diluídas e invisíveis de manipulação da população, com ações dispersas de preconceito, racismo, homofobia e intolerância religiosa, foi importante realizar o estudo acerca da banalidade sobre o mal. Tal estudo, relacionado aos debates teóricos acumulados sobre interdisciplinaridade, complexidade e ensino problematizador, mostraram-se férteis para o conjunto do grupo de pesquisa, de forma que foi possível exercitar coletivamente

o percurso criativo inédito dessa OI, uma vez que inserimos a literatura de cordel entre os conhecimentos a serem trabalhos nas OI desenvolvidas por um grupo de pesquisa na área das Ciências da Natureza. Sem dúvida, contribuiu para este feito, o trabalho realizado em curso de férias, anteriormente ao momento relatado neste artigo, com os pais e alunos com comportamento superdotado, que debateu sobre a dignidade humana. Naquele momento, as pesquisadoras e autoras deste artigo introduziram a reflexão sobre o Direito à Educação, a importância da Educação em Direitos Humanos e todas as implicações destas para a compreensão sobre o respeito à dignidade humana, desenvolvendo diretamente a atividade em dois grupos. O diálogo com os pais e com os alunos com comportamento superdotado permitiu subsidiar os passos seguintes, uma vez que, de diferentes níveis, o tema da dignidade humana foi introduzido na comunidade. Com isso, a inovação educativa e a ação pedagógica insurgente possibilitaram que a formação de professores de todo o grupo de pesquisa se tornasse uma possibilidade de criação coletiva diante de problemas sociais graves, notadamente de violação de direitos.

Assim, amparadas em subterfúgios históricos, que evidenciam o Cordel como uma literatura de empoderamento de classes sociais desfavorecidas, e assentadas sobre uma metodologia que repousa na intersubjetividade, na Educação Libertadora e nos princípios da complexidade, aliamos uma prática social milenar que, através do gênero literário cordel, combatia a desigualdade, de modo a, contemporaneamente, fazer o mesmo em relação a grupos específicos. Dessa forma, o cordel, tão antigo e desconhecido ou considerado ultrapassado pela maioria dos nascidos no século XXI, foi utilizado com sucesso como uma ferramenta de inovação, visando à inclusão de alunos com comportamento superdotado, que como os demais educandos, demandam um atendimento personalizado. Consideramos que essa estratégia inovadora pode ser adaptada e usada em qualquer espaço-tempo de aprendizagem. Por fim, nunca será demasiado lembrar que esse tipo de atuação pedagógica e estratégia de aprendizagem só se realiza à luz do Paradigma Educacional e Científico Emergente.

Referências

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 301-309, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. D.F. **Ministério de Educação e Cultura**. Brasília.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. D.F. **Ministério de Educação e Cultura**. Brasília.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. In: PAIVA, Angela Randolpho. (Org.) **Direitos humanos em seus desafios contemporâneos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. p. 17-34.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORTINA, Adela. Educar na cidadania. Aprender a construir o mundo juntos. In: CORTINA, Adela. **Cidadãos do Mundo** – Uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005. p. 171 - 197.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou Ideologia?** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Portugal: Veja/Passagens, 2002.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.



FREITAS, Willian. **O cachoeira e o esperto.** Notícia em cordel. Disponível em: <https://noticiaemcordel.wordpress.com/2012/06/09/o-cachoeira-e-o-esperto/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

FREITAS, Willian. **Jovens acusados de agressão vão responder por tentativa de homicídio.** Notícia em cordel. Disponível em: <https://noticiaemcordel.wordpress.com/2012/02/05/7/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MELO, João Batista. **A importância do cordel na comunicação.** Niterói: [S.N.] 2012. Literatura de Cordel.

MELO, João Batista. **Seu João, a onça e o corujão.** Niterói: [S.N.] 2000. Literatura de Cordel.

MATURANA, Humberto. Fenomenologia del conocer. **Revista de Tecnologia Educativa.** [S.L.] v.8, n. 3/4, p. 228-252, 1983.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NICOLOSO, Cláudia Maria Ferreira; FREITAS, Sônia Napoleão A escola atual e o atendimento aos portadores de altas habilidades. **Revista Educação Especial.** Santa Maria - RS n. 9, p. 11-14. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5127>. Acesso em: 09 mar. 2020.

NOGUEIRA, Sonia Regina Alves; CARDOSO, Fernanda Serpa; YAMASAKI, Alice Akemi; BASTOS, Ana Luiza. Freire, Renzulli e as oficinas interativas para alunos superdotados. **Educação em Foco,** Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 147-170, set. / dez 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/32923>. Acesso em: 09 mar. 2021.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. *In:* VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. (org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais.** Curitiba: Editora Juruá, 2018. p. 307 – 332.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial,** n. 22, p. 45-59, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004>. Acesso em: 24 de mar. 2020.

PORTER, Michael Eugene. The Contributions of Industrial Organization to Strategic Management. **The Academy of Management Review,** [S.L.], v. 6, n. 4, p. 609, out. 1981.



REIMES, Fernando M. *et al.* Educação para o mundo do século 21: a criação de um curso de cidadania global. In: REIMES, Fernando M. *et al.* **Empoderar crianças e jovens para a cidadania global**: fundamentos e programa com atividades e referências, da educação infantil ao ensino médio. Tradução por: Danielle Salles. São Paulo: Moderna, 2017. p. 17 - 81.

RENZULLI, Joseph S. Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. **Phi Delta Kappan**, [S.L.], v. 84, n. 1, p. 33-58, set. 2002.

RENZULLI, Joseph S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista educação especial**. [S.L.] v. 27, n. 50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676>. Acesso em: 03 de abr. 2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Currículo Mínimo 2012. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2012.

ROTHBARD, Murray. **Education: free and compulsory**. Auburn: Ludwig von Mises Institute, 1999. Original em 1972.

SANTOS. Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 20, p. 60-70, ago. 2002.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>. Acesso em: 17 de mar. 2020.

YAMASAKI, Alice Akemi. **Violências no contexto escolar**: um olhar freiriano. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Data do envio: 30/03/2021

Data do aceite: 05/05/2021



“PAUSA PARA EXISTIR”: AS OCUPAÇÕES DOS SECUNDARISTAS E A PROVOCAÇÃO SOBRE AS IDEIAS DE PODER, FLUXO E TEMPO

“PAUSE TO EXIST”: SECONDARY STUDENTS' OCCUPATIONS AND THE PROVOCATION OF THE IDEAS OF POWER, FLOW AND TIME

Heliana de Barros Conde Rodrigues³⁶

Lilian Michelli Giovanelli da Costa³⁷

Resumo

Entre os anos de 2015 e 2016, os estudantes secundaristas realizaram um dos movimentos políticos mais insurgentes dos últimos tempos no Brasil: as ocupações das escolas públicas. Motivadas por diversas razões, elas foram marcadas principalmente pelo ineditismo da autogestão dos alunos e pelo desafio imposto às autoridades públicas. Como reverberação, a experiência dos estudantes também provocou o debate sobre a relação com o poder, o fluxo e o tempo. Este artigo analisa o movimento em diálogo com essas três categorias utilizando como suporte o registro das ocupações no audiovisual e no teatro. O movimento sinalizou para essa juventude a possibilidade de outras práticas com o mundo e indicou que ações semelhantes podem estar apenas à espera de um momento oportuno para acontecer de novo.

Palavras-chave: Ocupações dos secundaristas. Juventude. Luta Política. Experiência.

Abstract

Between 2015 and 2016, secondary school students carried out one of the most insurgent political movements of recent times in Brazil: the occupations of public schools. Motivated by several reasons, they were mainly marked by the unprecedented students' self-management and the challenge imposed on public authorities. As a reverberation, the students' experience also sparked the debate about the relationship with power, flow and time. This article analyzes the movement in dialogue with these three categories using as a support the recording of occupations in audiovisual and theater. The movement signaled to this youth the possibility of other practices with the

³⁶ Professora Associada vinculada à graduação em Psicologia e à pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH). Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: helianaconde@uol.com.br. Telefone: (21) 2295-7526. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4687-3646>

³⁷ Doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH). Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: micultura01@gmail.com. Telefone: (21) 98088-5607. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7811-1961>



world and indicated that similar actions may just be waiting for an opportune moment to happen again.

Keywords: Occupations of high school students. Youth. Political Struggle. Experience.

Introdução

Final do ano de 2015. Na barulheira típica de fim de ano por conta das festas comemorativas e a doce sensação de poder começar tudo de novo, uma notícia aparece timidamente na mídia: estudantes da rede pública de São Paulo ocupam suas escolas para protestar contra a reorganização imposta pelo ex-governador Geraldo Alckmin. Em pouquíssimo tempo, a fagulha já tinha criado condições para incendiar a pradaria: cerca de 200 escolas paulistas foram ocupadas, ganhando ampla cobertura na mídia alternativa e logo depois despertando atenção da grande imprensa, da opinião pública e do próprio governador.

A reorganização - cumprindo bem a cartilha eufemista do idioma neoliberal – de escolas consideradas ociosas pelo governo paulista acenava à otimização de espaços da cidade para satisfazer o interesse do mercado imobiliário e foi planejada sem qualquer consulta aos estudantes, as pessoas mais impactadas pela decisão. A repercussão das ocupações foi grande e a reorganização foi temporariamente cancelada.

São Paulo foi o ponto de partida das ocupações dos secundaristas no Brasil. Os estudantes paulistas parecem ter apertado o gatilho das condições de possibilidade para o protesto que, por sinergia, incentivou o movimento em outras cidades do país (mesmo com razões diferentes para realizá-lo).

No ano seguinte ele chegou ao Rio de Janeiro com a ocupação de aproximadamente 80 escolas, provocada principalmente pelas demandas em relação às estruturas físicas, aspectos administrativos e questões curriculares. Disseminado pelo país com a ajuda fundamental das redes sociais, o movimento culminou com a ocupação de cerca de 1.000 escolas no Paraná, no segundo semestre de 2016, motivado pela



Medida Provisória nº 746 publicada pelo ex-presidente Michel Temer em setembro do mesmo ano e que trouxe profundas alterações no Ensino Médio no Brasil.

Reservadas as diferenças de motivos e demandas, as ocupações foram marcadas pela autogestão dos estudantes através da criação de comissões organizadoras (como segurança, limpeza, cozinha, comunicação, atividades, finanças). Outras três características que merecem destaque são: o discurso de não associação do movimento com partidos políticos; horizontalidade na organização, sem o estabelecimento de lideranças personalizadas; atividades pensadas pelos próprios estudantes, traduzindo seus quereres em relação aos conteúdos desejados na escola (COSTA, 2017).

Desde então, as ocupações dos secundaristas vêm conquistando cada vez mais espaço como campo de pesquisa em diferentes áreas (como educação, sociologia, psicologia, comunicação, entre outras). O tema é fértil e apresenta um amplo espectro de possibilidades de análises.

O recorte feito para este texto propõe um olhar para as ocupações a partir da provocação que elas instigaram na relação com o poder, o fluxo e o tempo como insurgência contra um modo de vida sufocado e anestesiado por diversas violações. Efeitos sentidos diretamente por esses estudantes e que também ecoam, como ressonância, um pouco de todos nós.

Foi muito sintomático desse sentimento a capa da edição nº 925 da revista Carta Capital: uma foto da Ana Júlia, estudante que ocupou o Colégio Estadual Senador Manoel Alencar Guimarães (Cesmag) e que ficou conhecida por seu discurso na Assembleia Legislativa do Paraná. Ao lado da sua imagem discursando, a manchete: “A menina que fala por nós”. O subtítulo da reportagem de capa enfatiza: “Representante dos estudantes que ocupam mais de mil escolas no país, Ana Júlia Ribeiro prova que ao menos uma porção importante da sociedade reage ao estado de exceção” (TRUFFI, 2016, p. 18).

É preciso destacar uma repercussão (entre muitas) deixada pelas ocupações dos secundaristas: seus registros artísticos no audiovisual e no teatro. Tem chamado bastante atenção a intensa produção de material sobre o movimento. Não apenas as produções acadêmicas configurando importantes canais de debate e reflexão, mas também a expressiva produção audiovisual realizada pelos próprios estudantes e por profissionais de diversas áreas.

Estão associadas a esse fato a popularização dos aparelhos celulares e as facilidades de produção e edição de imagens promovidas pelas tecnologias atuais. Vale ressaltar que o registro das ocupações está profundamente ligado à memória de um movimento cujos discursos e narrativas foram (e ainda são) muito disputados. Além da relação com a memória, eles também cumprem um valioso papel no reconhecimento da importância e intensidade desse movimento na vida escolar e política de quem participou dele.

E não só a memória é acionada nesse processo: os filmes e peças sobre as ocupações criam (ou recriam) em quem assiste uma conexão com a experiência vivida pelos estudantes, ainda que esse espectador (jovem ou adulto) não tenha participado do movimento. Corroboram essa ideia os inúmeros debates que têm acontecido nos últimos anos, após exposições e performances sobre o tema, com plateias de perfis muito diferentes, em territórios diversos.

Arriscamos dizer que esse interesse pode vir do fato das ocupações representarem uma espécie de microcosmo da situação política mais ampla que abarca todos nós, enquanto corpos e subjetividades, de formas distintas. A reação das pessoas às cenas que mostram a ação da polícia contra os estudantes, dentro ou fora da escola, é uma ilustração disso. Via imagem, o espectador é sensibilizado e convocado a refletir inicialmente sobre uma série de pautas ligadas diretamente aos estudantes, mas que reverberam questões mais amplas sobre direitos, a cidade, a política e a polícia.

A menção aos registros artísticos está sendo feita porque vamos utilizá-los como suporte para a reflexão proposta. Assumindo o papel que a arte tem no sentido de

interpretar e afetar nosso olhar para a realidade, a reprodução das ocupações através do audiovisual e do teatro promove um diálogo sensível entre quem viveu a experiência e quem se vê minimamente representado por ela. Via linguagem artística, as ocupações dos estudantes continuam de alguma forma repercutindo uma reação às engrenagens dos tempos sombrios que estamos vivendo.

Cabe destacar também que como campo notório de deságue e pulsações da vida, a arte aponta o que os outros campos não conseguem traduzir. E torna-se ainda mais necessária para um movimento marcado pela força do coletivo, por corpos insurgentes em luta, por atravessamentos que só a palavra não dá conta: é preciso tato, gestos, corpo, fluidos, imagem, sensações. Assim, a arte entra também enquanto veículo de acusação da vida sequestrada pelo modo neoliberal de viver. Através da expressão artística, as ocupações dos secundaristas – encerradas enquanto materialidade - continuam ecoando e, neste sentido, são ao mesmo tempo denúncia do que está e um anúncio do que se quer.

As ocupações no audiovisual e no teatro

Registradas em diversos formatos do audiovisual (curta, média e longa duração), as ocupações têm aparecido em grande parte no gênero documentário. Apenas para citar alguns: “ACABOU A PAZ, isso aqui vai virar o Chile!” (2015, 60 min) de Carlos Pronzato³⁸, “Lute como uma menina!” (2016, 76 min) de Flávio Colombini e Beatriz Alonso, “Secundas” (2017, 16 min) de Cacá Nazario e “Espero tua (re)volta” (2019, 93 min) de Eliza Capai, premiado em 2019 no Berlinale, o Festival Internacional de Cinema de Berlim. No gênero ficção, o longa “Rasga Coração”³⁹ (2018, 115 min) de Jorge

³⁸ Carlos Pronzato é diretor do documentário “A Rebelião dos Pinguins”, sobre a ocupação das escolas secundaristas no Chile, em 2006. O filme, disponível gratuitamente no YouTube, foi citado por diversos estudantes como inspiração para as ocupações das escolas no Brasil, de acordo com várias entrevistas (COSTA, 2017).

³⁹ Adaptação para o cinema de peça homônima de Oduvaldo Vianna Filho, escrita em 1974.

Furtado, atualiza e complexifica o conflito entre gerações usando a resistência à ditadura e a ocupação de uma escola como instrumentos de luta política.

“Espero tua (re)volta” (2019) refaz o caminho a partir das manifestações de junho de 2013 para costurar as ocupações dos secundaristas em 2015 e 2016 junto ao cenário político brasileiro, terminando em 2018 com a eleição de Jair Bolsonaro. No meio desse caldo, composto de imagens próprias da diretora junto a outros registros de mídia-ativistas, estão pautas como a luta estudantil, a condição das escolas, os jovens da periferia, a cultura política, a polícia, a cidade, o capitalismo, os direitos e os debates identitários. O documentário é apresentado e narrado a partir do ponto de vista de três estudantes que participaram das ocupações: Lucas “Koka” Penteado, Marcela Jesus e Nayara Souza. É a produção de maior visibilidade sobre as ocupações dos secundaristas, com diversos prêmios no Brasil e no exterior.

Outra produção que merece destaque, agora na linguagem do teatro, é a iniciativa da coletiva Ocupação, grupo de teatro formado por estudantes, artistas e performers que se conheceram durante as ocupações das escolas de São Paulo, e cuja criação resultou na peça “Quando Quebra Queima”. Dirigida por Martha Kiss Perrone, a peça, nomeada uma “dança-luta”, revive e presentifica a experiência dos secundaristas.

“Pausa para existir” é o nome da oficina de teatro promovida pela coletiva Ocupação. O projeto foi contemplado em 2020 pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo e consiste na circulação de residências artísticas, rodas de conversa e apresentações gratuitas do espetáculo “Quando quebra queima” em escolas públicas e outros espaços. Essa informação poderia estar numa nota, mas está aqui no corpo do texto para destacar que as ocupações continuam irradiando após quase seis anos desse movimento.

Evidente que não se fala aqui das ocupações das escolas propriamente ditas acontecendo de novo. Ironicamente (ou não) as forças em jogo que possibilitaram o movimento desses estudantes arrefeceram e o que se viu depois disso foi um cenário ainda pior: a eleição do primeiro governo de extrema direita no Brasil, com um claro

discurso de caça às manifestações de qualquer natureza. Após o aceno a uma revolução micropolítica desencadeada pela juventude em 2013, 2015 e 2016, a calorosa sensação de uma reação progressista vinda desses movimentos deu de cara com uma onda extremista (se é que é uma onda) ainda maior que, desde então, vem engolindo o Brasil.

Isso, contudo, não diminui a relevância do movimento. Paira no ar a impressão de que o foco nas razões para ele ter acontecido e o que aconteceu depois dele (na busca de linearidades e resultados) seja um pouco reducionista porque há muitas potências e ressonâncias despertadas. Por ora, então, vamos falar da intensidade das ocupações enquanto experiência.

O que há de poder, fluxo e tempo nas ocupações?

Assumindo que pensar as ocupações a partir da perspectiva da experiência também inspira uma série de análises, vamos tencioná-las na relação com o fluxo e o poder, como já foi dito, através de uma provocação feita pelo Comitê Invisível (2016, p. 97): “O poder é logístico. Bloqueemos tudo!”. Provocação essa que encontra eco na expressão utilizada pela coletiva Ocupação e que citamos de novo: *pausa para existir*. É possível pensar que a associação entre poder e fluxo se apoia na ideia da ordem para o movimento regular das engrenagens de diversas naturezas na normalidade da vida. O normal é o que segue, o que não enguiça, não paralisa, não contesta, seja isso um indivíduo, uma fábrica ou uma negociação. É a ironia da clássica expressão “As instituições estão funcionando normalmente” utilizada em situações de crise aguda.

É sintoma disso o constante apelo das autoridades para que tudo volte ao normal sempre que algo perturba a ordem. Também dá pra pensar nas camadas de significados envolvendo o lema “Ordem e progresso” ou mesmo na função da polícia para restaurar a ordem. O argumento da normalidade é com frequência utilizado em situações como as revoltas em presídios, as greves, as manifestações de rua, entre outros exemplos possíveis.

E foi assim também com as ocupações dos secundaristas, criticadas por atrapalharem o funcionamento normal das escolas, do ano letivo e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instrumento de acesso às universidades federais do Brasil. Parece que para os tempos de hoje, o normal talvez seja a anestesia ilustrada no fluxo da marcha: em frente, sem olhar para os lados, comportamentos uniformes, obediência incontestável e desejos sublimados. “Lá fora faz um tempo confortável/a vigilância cuida do normal”, como bem ilustra Zé Ramalho (1979).

Voltando às ocupações, há cenas emblemáticas da relação com o fluxo no documentário “Espero tua (re)volta” (2019): fechando algumas vias importantes de São Paulo para protestar, os estudantes ouviam das pessoas paradas no trânsito frases do tipo “tudo bem vocês protestarem, mas me deixem seguir para trabalhar”. Em outro momento, uma mulher em seu carro tentando cruzar a Av. Paulista aparece dialogando com uma estudante para negociar sua passagem pela rua bloqueada com a mesma justificativa: ir trabalhar.

A narração de Nayara surge na cena explicando que muitas mulheres antes dela precisaram ir para as ruas protestar por direitos e melhores condições de trabalho para as mulheres. Ou seja: se naquele momento a mulher seguia para seu trabalho, foi justamente pela luta histórica de mulheres que a antecederam. Nayara também chama a atenção para o fato de o protesto ter mesmo que incomodar o cotidiano das pessoas. Mais argumentos amparados na necessidade do trabalho e da normalidade aparecem na ação truculenta da polícia com os estudantes justificada por razões de “liberação do tráfego”. Há muitas cenas desse tipo no documentário. Interromper o fluxo de uma megalópole como São Paulo para protestar por uma escola melhor dá a dimensão das forças em jogo nesse movimento: estudantes desafiando uma decisão do governo, ocupando um espaço até então preservado de manifestações diretas dentro das suas estruturas e indo para as ruas enfrentar a temida polícia de São Paulo que, já em 2013,

tinha deixado claro qual era sua conduta com quem participa de manifestação⁴⁰. Situação que nos faz pensar no quanto de querer existe na força de um movimento disposto a causar isso.

O Comitê Invisível traduz essa ideia de fluxo e poder em diversas passagens do seu texto quando assume que o poder não está mais nas instituições e sim na manutenção da ordem da vida: “[...] a verdadeira estrutura do poder é a organização material, tecnológica, física deste mundo” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 102). Há um reforço dessa reflexão em outros trechos do mesmo capítulo:

[...] Uma ordem cuja constituição política é sua constituição material. Uma ordem que se revela menos nas palavras do presidente do que no silêncio do seu funcionamento ótimo. [...] Atacar o cenário da vida cotidiana se tornou de fato um sacrilégio, algo como violar a Constituição. [...] A ordem muda e inquestionável que materializa a existência de um Airbus infelizmente não jaz em pedaços quando este se despedaça (ibidem, p. 103).

As ocupações dos secundaristas dialogam com esses pensamentos quando olhamos para suas implicações materiais e subjetivas. Pela materialidade, entendemos: a interferência na estrutura física das escolas e a interrupção de seu fluxo ou seu funcionamento normal⁴¹. Como já mencionado, a surpresa causada pelas ocupações veio da novidade trazida pelo movimento ao se instalar dentro da escola e estabelecer uma gestão do espaço conduzida pelos próprios alunos. Espaço este cuja concretude é fundamental para o discurso de manutenção da ordem proferido pelo Estado.

Quando os estudantes ocupam os espaços físicos das escolas, há duas mensagens⁴²: insatisfação com a ordem e o bloqueio do seu funcionamento para

⁴⁰ O documentário traz imagens emblemáticas dos estudantes desafiando a polícia no momento de suas prisões cantando músicas do tipo: “Ah/que ruim que deve ser/prender estudante pra ter o que comer”, “Ah/vou estudar/ pra não virar polícia militar”.

⁴¹ O termo “interrupção do fluxo” pode ter várias interpretações: houve uma interrupção de uma determinada forma de experiência na escola (o funcionamento padrão) que foi substituída pela experiência de autogestão dos alunos, o que também é um fluxo, mas com outros contornos. Neste momento do texto é a primeira interpretação – a do funcionamento padrão - que destacamos.

⁴² Há várias mensagens, na verdade. Por ora, elegemos essas duas.

instaurar outra dinâmica, ou seja, *pausa para existir...* de outra forma. Uma das características mais marcantes do movimento – e que criou uma sinuca no argumento dos diversos agentes do Estado – era como explicar que os secundaristas ocuparam as escolas públicas para cuidar delas. Esse pode ter sido um dos pontos fortes para que as ocupações ganhassem a simpatia da sociedade, da mídia e de uma parte considerável dos partidos políticos, principalmente os de esquerda (COSTA, 2017).

Afinal, é muito bem sucedida a ideia que responsabiliza os estudantes pela depredação das escolas públicas. Evidente que falamos aqui de senso comum e que afirmações desse tipo talvez nem devessem estar numa pesquisa, mas a ideia existe e cabe perguntar⁴³: se eles destroem a escola, por que então ocupar para cuidar? Qual seria o sentido disso?

Por isso foi muito importante que as ocupações e toda sua dinâmica tenham sido registradas pelos mais diversos meios e tenham repercutido amplamente nas redes sociais. Foi bastante perspicaz como estratégia que os ocupas convidassem as pessoas de fora para visitar as escolas (COSTA, 2017). Se o poder está nas estruturas, como sugere o Comitê Invisível, uma estrutura precarizada pode revelar de forma nítida os interesses a seu respeito. O bloqueio do fluxo das escolas públicas feito pelas ocupações serviu como estratégia e publicidade da realidade de suas estruturas físicas, chamando a atenção da sociedade para as características do seu funcionamento normal.

Isso sem falar em outra ideia bastante cristalizada no senso comum de que a juventude hoje em dia não quer saber de nada, é individualista, inconsequente, consumista e tantos outros “adjetivos” aguçados ainda mais quando se fala na juventude das periferias, o público da escola pública. Quando essa mesma juventude protagoniza um dos movimentos políticos insurgentes de maior fôlego num cenário político altamente inflamado, onde entra essa ideia de que o jovem “não quer nada”?

⁴³ Não negamos que existam casos da falta de cuidado dos estudantes com a escola. A intenção aqui é rebater a imagem de que a situação estrutural das escolas públicas é produto **exclusivo** da ação dos estudantes.

(COSTA, 2017).

Além da materialidade traduzida nas ações diretas em suas estruturas físicas, é preciso falar também do que chamamos de implicações subjetivas trazidas pelas ocupações. Cabe dentro disso o estar junto, o partilhar, a experiência coletiva indicando uma relação com o tempo (de novo... *pausa para existir*). O Comitê Invisível chama a atenção para a existência de uma intuição coletiva atenta ao esfacelamento do estar junto que a ordem da vida atual tem instaurado.

As várias ocupações vistas nos últimos anos em diferentes formatos pelo mundo (praças, avenidas, fábricas, escolas...) são uma resposta coletiva a isso. Simbolizam uma tentativa de recuperar a experiência coletiva fragilizada por uma vida suspensa, artificial, individualista, organizada em frações e funções que desintegram fingindo articular.

No contexto das ocupações das escolas, isso pode ser traduzido na substituição da fábrica de competências e conteúdos por um espaço de convivência de outras naturezas como o dormir, cozinhar, dançar, discutir. Uma *pausa para existir* (mais uma vez...) de outra forma dentro desse espaço, vivendo outra temporalidade e provocando o debate sobre conviver. Num mundo produtivista que de forma cínica elogia cada vez mais os autômatos, parar para existir é uma insurgência.

É enquanto acionamento do coletivo que as ocupações dos secundaristas resgatam a potência do viver em comum e reinscrevem outra experiência com a escola. O Comitê Invisível traduz esse olhar muito bem quando fala das ocupações como resposta à organização artificial imposta da vida cotidiana que tem como resultado um deserto e anemia existencial:

Daí provém, inversamente, a alegria palpável que extravasava das praças ocupadas da Puerta Del Sol, de Tahrir, de Gezi, ou a atração exercida, apesar da lama infernal dos campos de Nantes, pela ocupação de terras em Notre-Dames-des-Landes. Daí a alegria que se agarra a qualquer comuna. Repentinamente, a vida deixa de estar recortada em pedaços conectados. Dormir, lutar, comer, cuidar, festejar, conspirar, debater provêm de um mesmo movimento vital.



Nada está organizado, tudo se organiza. A diferença é notável. Um apela à gestão, o outro à atenção – disposições em todos os pontos incompatíveis (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 105).

Podemos pensar que a problematização dessas duas categorias (gestão e atenção) também está relacionada com a ideia do fluxo: o controle dele (gestão) x deixar fluir (atenção). Esta última inspira um estar no tempo presente, observando o sentido das conexões, o cuidado, a escuta, em suma: um estar inteiro na experiência que a noção de progresso interdita, como bem ilustrou Walter Benjamin (2012, p.213) há quase cem anos.

Na nova razão do mundo que se instalou, para citar Dardot e Laval (2016), a produtividade da empresa é encarnada no indivíduo em sua relação com todos os âmbitos da vida, além do trabalho. “Sempre em frente, não temos tempo a perder”, como cantou Renato Russo (1986). Progresso, velocidade, novidade são valores bem vistos numa sociedade cujo tempo parece uma carcaça a se despedaçar.

E neste sentido o poder sobre o fluxo é também o poder sobre o tempo, pois onde tudo tem que correr, insistir em parar também é uma resistência, literal e simbólica, e daí mais uma vez a provocação da expressão *pausa para existir*. Principalmente quando ela se refere à vida de estudantes de escolas públicas moradores da periferia. Dá pra esmiuçar um pouco mais e abrir outra possibilidade de reflexão: a prerrogativa de quem pode mandar parar (ou mesmo fazer recuar) algum fluxo está diretamente associado ao grau de poder hoje em dia⁴⁴. Quando essas ações partem de sujeitos que não estão em lugares tradicionais de comando e de poder, provocam fissuras importantes⁴⁵.

⁴⁴ Basta pensar no impacto avassalador que a China provoca atualmente quando resolve parar ou retardar seus fluxos. Em agosto de 2019, a desvalorização proposital (ou seja, a interrupção do fluxo de valorização) da sua moeda gerou uma desvalorização de \$53 bilhões à Apple (TAMANINI, 2019). A guerra comercial entre EUA e China é um exemplo, entre outros possíveis, que ilustra bem a associação direta entre controle do fluxo e poder. Disponível em <https://www.tecmundo.com.br/mercado/144723-eua-x-china-guerra-comercial-gera-desvalorizacao-us-53-bilhoes-apple.htm>. Acesso em: 02/04/2021.

⁴⁵ Não é o tema da nossa discussão, mas vale mencionar que a greve dos caminhoneiros realizada em 2018 também é um excelente exemplo para pensar essas questões.

No caso dos estudantes das ocupações, não importa que a escola tenha sérios problemas estruturais, que o ar-condicionado não funcione no verão do Rio de Janeiro, que haja apenas três vigias (um para cada turno) para um colégio de quase 14.000 m² e 3.000 alunos⁴⁶, que as turmas estejam lotadas, que não tenha papel higiênico no banheiro. Da mesma forma, pouco interessa que uma reorganização imposta às escolas afete diretamente o cotidiano dos estudantes e suas famílias, trazendo ainda mais dificuldades.

Para a engrenagem da vida normal, o importante é terminar o ensino médio, passar no ENEM, entrar numa faculdade para conseguir um emprego, ou seja, seguir o fluxo. Não vamos negar a importância disso para a materialidade da vida, obviamente. A reflexão posta aqui é no sentido de pensar que o tempo parece não pertencer ao indivíduo.

Na relação com o tempo, cabe trazer brevemente Michel de Certeau (2014) e suas reflexões sobre o cotidiano. Certeau vê o cotidiano como um espaço marcado por estratégias e táticas⁴⁷ acionadas a todo momento pelos sujeitos. Na ideia de estratégia, ele faz uma associação ao sentido de propriedade, seja ela espacial (lugares ou espaços físicos) ou o que é instituído como poder (discursos, enunciados, a escrita ou mesmo o olhar panóptico, em diálogo com Michel Foucault). As estratégias estão associadas a uma ideia de propriedade também sobre os sujeitos. Certeau (2014) dá o exemplo (entre outros) da escola como um lugar de propriedade exercida sobre indivíduos através de práticas panópticas.

Com tática, o autor indica o uso do tempo para aqueles sujeitos que não gozam da propriedade como recurso (as ideias de proprietário e inquilino ajudam a compreender a diferença que ele faz nos conceitos de estratégia e tática). Nisso estão presentes as manobras, os golpes (“no campo do inimigo”, pensando na metáfora da

⁴⁶ Exemplo do Colégio Estadual Visconde de Cairu, no Méier (zona norte do Rio de Janeiro) ocupado pelos estudantes entre abril e junho de 2016 (COSTA, 2017).

⁴⁷ O uso metafórico dessas duas categorias dialoga com os conflitos políticos (e, por extensão, sociais e culturais) que marcam o contexto da produção de Certeau (como a Guerra do Vietnã, nos anos 70).

guerra), os usos astutos que são empreendidos na ausência do olhar panóptico. Certeau (2014) também usa a escola como uma possibilidade de entendimento disso ao analisar as práticas culturais dessa instituição e defender a necessidade de não estigmatizar alunos e professores, sujeitos que estão sob estratégias, mas que recriam suas ações com o uso de inúmeras táticas.

Quando os estudantes bloqueiam a escola, assumem a gestão do espaço e realinham atividades e interesses que não são contemplados pelo currículo tradicional, eles evidenciam a insatisfação com um ensino desconectado da sua realidade⁴⁸ e ajustam a nau em direção ao que eles desejam. A ocupação funciona então como uma tática na relação com o espaço e com o tempo, instalando outro fluxo e outra vivência nessa engrenagem, fazendo valer – ainda que de forma momentânea – seus quereres. Cabe destacar que esses estudantes, marcados pela comunicação em redes sociais, sinalizam os efeitos de tanta conexão de múltiplas formas (COSTA, 2017) que reverberam tanto na quantidade quanto na qualidade das suas conexões (reais e virtuais). Se, por um lado, o tempo parece comprimir várias instâncias da vida, por outro, essa juventude nascida na era digital também sabe jogar com o tempo a seu favor. As ocupações aparecem como um efeito, entre outros, de todo esse contexto e a forma (e velocidade) com que este movimento se espalhou no Brasil indicam um forte diálogo com todas essas questões. Não é exagero afirmar que as redes sociais (como Facebook e WhatsApp) foram fundamentais para a realização das ocupações, funcionando também como tática para o movimento.

Voltamos a citar o Comitê Invisível e Walter Benjamin para mais uma reflexão importante sobre a questão do tempo e da experiência:

⁴⁸ Importante sublinhar que a ideia aqui não é entender a escola pública como uma instituição homogênea (sabemos que este é um espaço de diversas lutas também), nem assumir que a educação possa prescindir dessa instituição e que a juventude poderia abrir mão dela. O destaque é feito no texto como indicação a uma ideia geral de um descompasso entre a educação formal e as demandas da juventude.

Nessa mania de tudo bloquear, que de agora em diante acompanhará cada movimento de amplitude, é preciso ler uma clara reviravolta na relação com o tempo. Olhamos para o futuro da mesma forma como o “anjo da história” de Walter Benjamin olhava para o passado. (...) Dessa forma, é preciso ver cada tentativa de bloquear o sistema global, cada movimento, cada revolta, cada levante, como uma tentativa vertical de parar o tempo e de bifurcá-lo numa direção menos fatal (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 112-113).

Há uma relação deste trecho com a percepção de Benjamin (2012, p. 213) da crise da narrativa como uma crise da experiência do coletivo (*Erfahrung*) imposta pela sociedade capitalista. A banalização da experiência (principalmente dos mais jovens) e o fracasso da arte de contar são vistas pelo autor como efeitos da desagregação e esfacelamento do social no mundo contemporâneo (2012, p. 9). Na sociedade capitalista moderna, a experiência comum é impossibilitada pelo ritmo de vida e pela “ausência” de tempo. Com isso, memória e tradição já não existem mais e a comunidade da experiência é sublimada pelo isolamento do indivíduo (*Erlebnis*).

As ocupações dos secundaristas acenam para a atualidade desta leitura ao promoverem outra vivência em outra temporalidade, instalando uma reação (ainda que pontual) à ideia de que não há tempo suficiente. Numa forma de vida coletiva que se instalou por algumas semanas ou meses nas escolas, houve tempo para inversões de papéis, para conhecer pessoas com mais qualidade de interação, para organizar atividades, para debater assuntos caros à juventude e para pensar com mais calma no futuro.

Entre os muitos efeitos das ocupações passíveis de análise, elas aparecem como repulsa a um modo de viver que preza acima de tudo o indivíduo. A natureza coletiva é citada com frequência em várias entrevistas sobre o tema e em diversos registros audiovisuais. Em tempos de elogio à individualidade e enfraquecimento da noção de solidariedade e empatia (como a pandemia vem mostrando, inclusive), assumir a coletividade acaba se transmutando num movimento insurgente.

Em uma das entrevistas realizadas (COSTA, 2017), uma frase de um aluno destacou o fato da ocupação ter feito os alunos perceberem o “ser humano que existia por trás da figura do professor”. Não só por exemplos cômicos como o fato de descobrirem que o professor ronca ao dormir, mas também pela aproximação às questões mais gerais sobre sentimentos, problemas pessoais, opiniões políticas. O aceno a uma outra forma de convivência em um espaço com relações tão marcadas (como a figura do aluno e do professor, por exemplo) ilustra bem como as ocupações ressignificaram a experiência com a escola para todos os envolvidos. Elas mostraram que outra escola é possível.

Considerações finais

Mais uma vez, um tipo de *pausa para existir* de outra maneira, desenhando novos termos, papéis, discursos, relacionamentos, ações, temporalidades... que brotam de uma experiência coletiva como as ocupações e, mais sintomáticas ainda, porque conduzidas pelas juventudes das periferias. Essas para quem nem o tempo parece pertencer porque esmagadas pela vida atual, são tolhidas inclusive nas suas possibilidades de projeto para o futuro. Daí vem a potência de uma experiência que trouxe aos “ocupas” a ideia de um futuro nas mãos.

É possível pensar também que o movimento propôs outra relação com o poder e o fluxo, não no sentido amplo das grandes engrenagens⁴⁹ porque sabemos quanto estamos capturados pelo sistema e como é difícil desafiá-lo. Com frequência, chegam relatos e notícias de que após as ocupações, algumas escolas endureceram suas gestões e os jovens “ocupas” tiveram que voltar à “normalidade” das dificuldades das suas condições materiais e subjetivas em relação à moradia, estudo e emprego.

Mesmo assim, são inegáveis os efeitos desse movimento ao acenar a essa

⁴⁹ Embora valha destacar que o movimento causou um impacto negativo relevante na carreira de uma das principais figuras políticas do Brasil, o ex-governador Geraldo Alckmin, do PSDB. No ano de 2018, sua candidatura à presidência da República teve seu pior resultado.

juventude a possibilidade de outras práticas com o mundo. Conseguir abalar, ainda que de forma temporária, as amarras de poder, fluxo e ordem de um determinado cotidiano e lutando pela bruta flor do querer que os afeta diretamente, esses estudantes mostraram que outras ações semelhantes podem estar apenas à espera do momento oportuno para acontecer e nisso há uma força avassaladora com múltiplas ressonâncias.

Referências

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas v.1.** 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213-240.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano. Artes de fazer.** 22ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos: crise e insurreição.** São Paulo: n-1 edições, 2016.

COSTA, Lilian. **#OcupaCairu: juventude e luta política a partir da ocupação de uma escola no subúrbio do Rio de Janeiro.** 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Territorialidades) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESPERO Tua (Re)volta. Direção: Eliza Capai. Produção de Mariana Genescá. São Paulo: Taturana Moby, 2019.

RAMALHO, Zé. **Admirável Gado Novo.** Rio de Janeiro: Epic, 1979. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YwqoeKlajQs> Acesso em: 02/04/2021.

RUSSO, Renato. **Tempo Perdido.** São Paulo: EMI, 1986. Disponível em: <https://youtu.be/zpzoG5KGaHg> Acesso em: 02/04/2021.

TAMANINI, Maria. **EUA x China: Guerra comercial gera desvalorização de US\$ 53 bilhões à Apple.** Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/144723-eua-x-china-guerra-comercial-gera-desvalorizacao-us-53-bilhoes-apple.htm>. Acesso em: 02/04/2021.

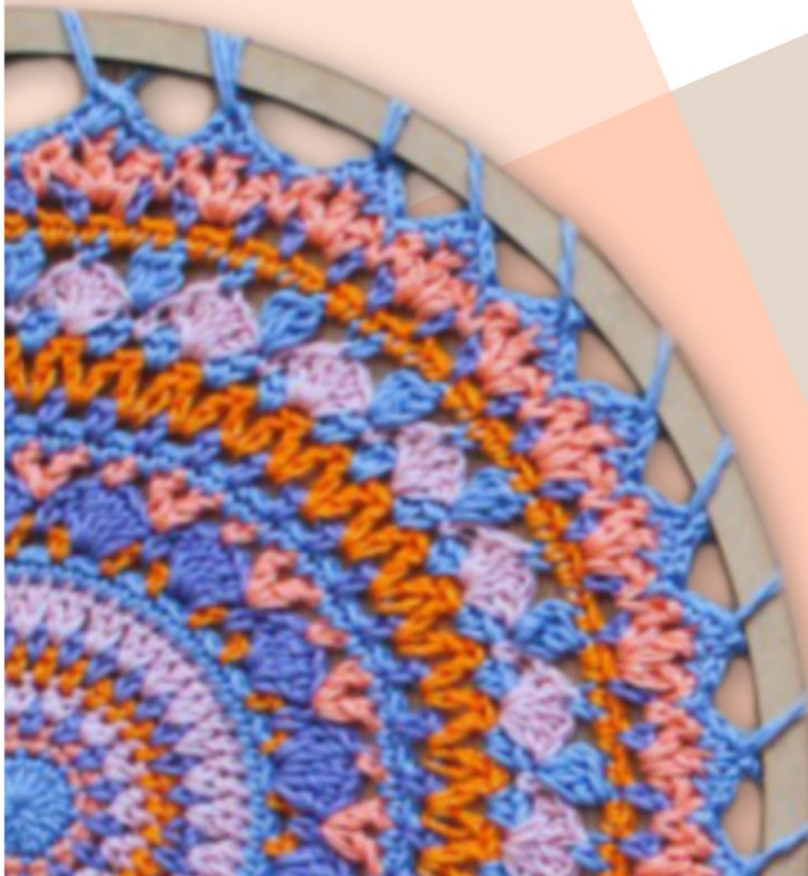
TRUFFI, Renan. **Juventude exemplar.** Revista Carta Capital, São Paulo, ano XXII, n. 925, p. 18-23, nov. 2016.

Data do envio: 07/04/2021

Data do aceite: 14/06/2021



Experiências Instituintes



Capa da Seção - Experiências Instituintes

[Início da descrição da imagem]

Imagem de parte de uma mandala de crochê nas cores azul e laranja ilustram o card. No topo em letras roxas: Experiências Instituintes.

[Fim da descrição da imagem]



ISSN 1807-6211 [Julho . 2021] Nº 36

**TRABAJO DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA EN
TIEMPOS DE PANDEMÍA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA**

**TRABALHO DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA EM
TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.**

**TEACHING A DEGREE IN INDIGENOUS EDUCATION IN THE TIMES OF THE
PANDEMIC: RELATING AN EXPERIENCE**

Elena Cárdenas Perez⁵⁰

Close - Hello Stranger *cuando ya no somos capaces de cambiar una
situación, nos encontramos ante el desafío de
cambiarnos a nosotros mismos.*
Viktor Frankl (1905-1997)

En Medio de la dificultad, nace la oportunidad.

Albert Einstein (1897-1955)

Resumen

El artículo narra una experiencia docente con estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional en México en las condiciones de la pandemia generada por SARS COV2, con el propósito de exponer a través de la experiencia individual las dimensiones culturales y sociales. Para ello comienza definiendo términos que han sido utilizados indistintamente como son educación virtual, en línea, a distancia y remota de emergencia. A partir de los anteriores conceptos se describe diversas situaciones en el desarrollo de la llamada educación remota de emergencia en donde destacan las dificultades de los estudiantes y los docentes para posteriormente plantear que dicha situación puede ser una oportunidad para un cambio de paradigma educativo que nos permita replantearnos nuestras formas de enseñar y aprender, los contenidos curriculares entre otros diversos aspectos.

Palabras claves: Educación indígena. Pandemia. Educación Remota de emergencia. Experiencia docente.

⁵⁰ Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde hace 30 años laboro en la Licenciatura en Educación Indígena en la profesionalización de profesores con temas de bilingüismo (español-lenguas indígenas de México), actitudes lingüísticas, enseñanza de lenguas indígenas, literacidades en lenguas indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. Email: ecardenas@upn.mx. <https://orcid.org/0000-0001-8169-4371>

Resumo

O artigo narra uma experiência de ensino com estudantes da licenciatura em Educação Indígena da Universidade Nacional Pedagógica do México, nas condições da pandemia gerada pela COVID-19, com o objetivo de expor através da experiência como docente as dimensões culturais e sociais. Começa por definir termos que têm sido utilizados indiferentemente, tais como educação virtual, em linha, à distância e à distância em caso de emergência. Dos conceitos anteriores descreve diversas situações no desenvolvimento da chamada educação remota de emergência onde as dificuldades dos alunos e dos professores se destacam para mais tarde propor que esta situação possa ser uma oportunidade para uma mudança de paradigma educativo que nos permita repensar as nossas formas de ensino e aprendizagem, os conteúdos curriculares entre outros aspectos.

Palavras-chave: Educação indígena. Pandemia. Educação remota de emergência. Experiência docente.

Abstract

The article exemplifies a teaching experience among college students of Indigenous Education at Universidad Pedagógica Nacional, in Mexico City, under the SARS COV2 pandemic. Exposing through the individual experience, both cultural and social dimensions. Terms that have been used indistinctly such as “virtual”, “online”, “distance” and “remote emergency education” are explained and defined. Describing the challenges, as well as different scenarios in the development of the so called “emergency remote education”, that students and teachers have to deal with. The unique circumstance that the pandemic has brought forth can be also seen as an opportunity for a shift within the educational paradigm, allowing us to rethink our ways of teaching and learning, along with the curricular contents and some other educational aspects.

Keywords: Indigenous education. Pandemic. Remote emergency education. Teaching experience. Introducción

Introducción

El relato de una experiencia profesional en condiciones de pandemia con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional es el tema central de este artículo. El cual forma parte de un proyecto de investigación para estudiar las distintas prácticas de innovación en materia educativa en



la población estudiantil; cuyo propósito principal era: Investigar y estudiar las tensiones, contradicciones y perspectivas emergentes en las propuestas de inclusión, interculturalidad e innovación pedagógica que se suscitan en los programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional (REBOLLEDO, N., 2018, P. 7).

En otras palabras, se pretendía estudiar, desde una perspectiva etnográfica, las experiencias innovadoras y alternativas en relación con los diversos estudiantes indígenas que asisten a la Universidad Pedagógica Nacional en distintos niveles de formación (licenciatura y posgrado). La identidad, la inclusión y la innovación pedagógica, son aspectos poco estudiados en los procesos de formación de los estudiantes provenientes y pertenecientes a comunidades indígenas.

El propósito original de la investigación, que consistía en registrar pedagogías innovadoras en el ámbito de la interculturalidad en educación superior, no fue posible en las condiciones de aislamiento generadas por el síndrome respiratorio agudo severo por Coronavirus 2 (SARS COV2). Ante la situación desfavorable, para realizar investigación etnográfica de los diversos actores en la UPN, nos convertimos en investigadores de nuestras propias experiencias.

Al terminar este relato, comencé a investigar acerca de la autoetnografía. La autoetnografía es un método de investigación cualitativo que parte de un relato individual para comprender el espacio-temporal en el que se vive. Se trata de exponer la experiencia individual para hablar de las dimensiones culturales, sociales y políticas. (BERNARD, S., 2019)

En el sentido anterior, podría decir que esta narración aspira a ser una experiencia personal que de alguna manera da cuenta de una situación inusual en un tiempo y espacio específico para hablar de estructuras educativas, las políticas y prácticas en la Universidad Pedagógica.

La realidad inesperada que se suscitó con la pandemia originada por el COVID-19 nos llevó al terreno de los cambios inmediatos forzados por las circunstancias. Este escrito habla de esos cambios, de cómo los vivimos y los enfrentamos. Pretende

describir y sistematizar esta experiencia como una situación inaudita e innovadora que tenía como propósito central atender a los estudiantes de Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Las condiciones extraordinarias que nos tocó vivir en 2020 impidieron abordar la temática planteada y cubrir el propósito original de la investigación. Sin embargo, esta situación nos obligó a todos a innovar pedagógicamente nuestras prácticas. Ese artículo es una descripción de lo sucedido durante este período extraordinario. Narra y reflexiona sobre las situaciones de docencia que me permitieron realizar innovaciones, y sobre las problemáticas presentadas.

La LEI es un programa de licenciatura cuyo perfil de ingreso son estudiantes pertenecientes a grupos indígenas de México que hablan lenguas indígenas. Y por tanto son estudiantes bilingües muchos de ellos. El programa tiene tres campos de formación que se cursan los últimos tres semestres de la LEI: Escuela y Formación docente, educación comunitaria y educación bilingüe. Esta última es el área en la cual trabajo, y hablaré en este artículo de disciplinas relacionadas con este campo de formación.

Una característica de los estudiantes que acuden a la Licenciatura es que son, en su mayoría, originarios de las comunidades indígenas más marginadas del país, con pocas oportunidades de acceso a la educación superior. En ese sentido, la experiencia de la pandemia, como veremos, evidenció la desigualdad socioeconómica de los estudiantes de la LEI.

Algunos conceptos importantes. Diferencias entre educación virtual, en línea, a distancia y remota de emergencia.

Antes de exponer nuestras experiencias y reflexiones en relación con la educación remota en tiempos de pandemia con nuestros estudiantes de la LEI es necesario aclarar algunos conceptos que se parecen pero no son lo mismo; a pesar de

que muchos de nosotros los utilizamos como si lo fueran. Por ejemplo, en distintos discursos de la SEP y de colegas y funcionarios de la propia universidad, se pudo observar que usan indiscriminadamente los términos de “educación a distancia” en lugar de “educación remota de emergencia” que sería lo correcto desde mi punto de vista (POY, Laura y MENDEZ, Enríque., 2020, p.15).

En este sentido, empezaremos por definir conceptos básicos relacionados con las modalidades de educación. Las más comunes son: educación a distancia, educación virtual educación en línea, y educación remota.

Empecemos por la educación en línea. Es aquella en donde los docentes y estudiantes participan e interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos haciendo uso del internet y las redes ya sean a través de una computadora o un teléfono. Estas actividades se realizan de manera sincrónica, es decir, que estos deben de coincidir con sus horarios para la sesión. El rol del docente dentro del aula virtual es de tutoría, es decir, que idealmente es acompañar y asistir al alumno en sus procesos de aprendizaje. Algunas ventajas son que los alumnos pueden unirse al curso independientemente del lugar en donde se encuentre.

Mientras que la educación virtual es un modelo que requiere recursos tecnológicos obligatorios, como una computadora o tableta, conexión a internet y el uso de una plataforma multimedia. Este método, a diferencia de la educación en línea, funciona de manera asincrónica, es decir, que los docentes no tienen que coincidir en horarios con los alumnos para las sesiones. Este método es parecido a la educación a distancia, pero estrictamente con recursos tecnológicos solamente. Los materiales del curso o documentos se subirán a la plataforma elegida para que los alumnos puedan revisarlos, y normalmente se discuten dudas en foros públicos para todo el grupo. Los profesores por su parte comparten materiales de consulta y trabajo mediante plataformas, donde los estudiantes podrán subir sus actividades para revisión y posteriormente podrán recibir retroalimentación.

Este modelo igual que la educación en línea tiene ventajas, gracias a que el método se puede manejar de manera asincrónica, los alumnos tienen más espacio personal para tener horarios flexibles y manejar su tiempo personal y profesional como prefieran. Asimismo, otra ventaja es que se maneja de manera sesión-retroalimentación, por lo que esto ayuda a que los temas avancen con rapidez, se eviten distracciones y los alumnos avanzan al mismo ritmo.

A diferencia de la educación virtual y en línea, la educación a distancia puede tener un porcentaje de presencialidad y otro virtual, sin embargo, esto puede variar dependiendo de la institución en donde se imparta. Los alumnos tienen control sobre el tiempo, el espacio y el ritmo de su aprendizaje, porque no se requiere una conexión a internet o recursos computacionales, como en otros métodos. Los materiales que se utilizan son normalmente físicos, como cuadernos, plumas, colores, o memorias USB, CD, entre otros. Incluso, muchos programas envían el material educativo y las lecciones por correo postal. Un ejemplo que podemos ver de esta modalidad en la actualidad es la educación a distancia por canales de televisión abierta que se ha estado aplicado por parte de la Secretaría de Educación Pública en nuestro país para la educación básica. La responsabilidad del docente es dar retroalimentación, calificar y acreditar a los estudiantes. Esta puede ser de manera telefónica, por correo electrónico o mensaje de texto. De igual manera, algunos docentes tienen el rol de grabar la sesión o clase que se vaya a pasar por televisión. Las ventajas de esta educación es que los estudiantes gestionan sus tiempos para abordar los contenidos y no requieren de grandes recursos tecnológicos para las clases (IBAÑEZ, F., 2020).

Esta educación no es nueva en México ya que muchos jóvenes de comunidades aisladas asisten a la educación a Distancia. Las condiciones de la escuela a distancia como son los tele bachilleratos, y la telesecundaria no están exentas de problemas. Así por ejemplo, en el momento que escribo este artículo, profesores bloquearon los accesos a la cámara de diputados demandando prestaciones salariales y plazas dentro del sistema educativo nacional.

En el transcurso del día, casi un millar de profesores y trabajadores de estos planteles, provenientes de las zonas remotas y marginadas del país, optaron por el cierre temporal de los accesos a la Cámara de Diputados en demanda de ser escuchados por la autoridad, a la que exigieron que se sostengan las clases por ese medio, y se les incluya en la relación contractual establecida con el magisterio (POY, Laura y MENDEZ, Enríque., 2020, p.15).

Pero volvamos a las definiciones, y al tema que nos ocupa. Desde mi perspectiva y de acuerdo con las anteriores definiciones en el caso de la LEI y en mi experiencia personal, la educación que desarrollamos fue la que se clasifica como “educación remota de emergencia” un nuevo termino que se elaboró para abarcar diversas modalidades (Presencial, en línea, virtual y a distancia) porque los cursos presenciales con los que ya contábamos se tuvieron que adaptar a las nuevas circunstancias del confinamiento provocado por COVID-19. En esta adecuación use diferentes plataformas y tecnologías así como diversas estrategias en ocasiones en línea y en otras virtual, trabajamos con los estudiantes de manera sincrónica y diacrónica. En un tiempo muy corto hice adaptaciones curriculares y metodológicas con el único fin de que la educación no perdiera su continuidad y pudiera llegar a la mayoría de nuestros estudiantes. Para ello utilizamos diferentes estrategias, y plataformas para trasladar y adecuar los cursos presenciales a un aula virtual, apoyándonos de trabajos y asesorías en línea.

Como es de suponerse estos cambios a presión no resultaron siempre de la mejor manera dado que se requería aprendizajes por parte de los profesores y los alumnos a marchas forzadas, no exentos de dificultades. Entonces aun cuando no puedo decir que transforme y solucione la educación en su conjunto si puedo decir que la experiencia vivida estuvo plena de grandes aprendizajes por parte de los docentes y los alumnos. Como profesores tuvimos que conocer distintas plataformas y descubrir cuál de ellas resultaba mejor para nuestros contenidos y nuestros estilos de docencia. Asimismo la relación de la flexibilidad para poder trabajar con actividades sincrónicas y

asincrónicas. Ventajas y desventajas de plataformas y diferentes tipos de educación (virtual, y en línea).

Considero que en este sentido, estas experiencias son de una riqueza inmensa y que sería interesante ver las diferentes maneras en que los profesores hicimos frente a esta situación porque por primera vez los universitarios-docentes, alumnos, autoridades- nos vimos obligados como comunidad a realizar cambios. Conocer la diversidad de soluciones y transformaciones que realizamos es muy enriquecedor, hablando de innovación pedagógica. Porque mientras que antes de la pandemia algunos pocos profesores intentaban usar la tecnología para la educación de manera innovadora, a partir del COVID-19 la comunidad completa se vio obligada a transformarse. Por ello, considero necesario realizar un estudio acerca de lo que sucedió con las asignaturas, los profesores y los alumnos de la LEI. Porque en la diversidad de estilos de enseñanza y aprendizaje está la riqueza de ésta experiencia. Por ahora sólo hablaré de mi experiencia. Para ello elegí el segundo semestre de trabajo de agosto de 2020 a febrero de 2021 período en el cual impartí dos asignaturas de la LEI. Una de ellas, del tercer semestre “Lenguaje, cognición y cultura” y otra del séptimo semestre “Metodología de enseñanza de segunda lengua”. Para ello, primero contextualice la docencia, después a los alumnos, los contenidos y la metodología para cerrar con las pérdidas, ganancias y oportunidades que nos deja esta experiencia.

Los docentes en crisis.

La situación nos tomó desprevenidos y por sorpresa a todos, por eso no tuvimos tiempo de planear la educación remota para que fuera en línea, a distancia o virtual sino que nos dimos a la tarea de trasladar contenidos que desarrollábamos de manera presencial para hacerlo frente a una pantalla fría y distante, muchas veces sin rostros reales debido a la mala conectividad de la mayoría de nuestros estudiantes. Y en otras ocasiones porque los estudiantes no abrían sus cámaras; de 25 alumnos sólo lo



hacían 5, porque no se sentían cómodos, muchos de ellos con mostrar el ambiente en sus casas por no ser el más adecuado. Aunado a lo anterior, me enfrenté a la imposibilidad de los alumnos para hacerse responsables de sus aprendizajes, dado el sistema educativo en el que se formaron, en el cuál, los profesores y los contenidos es el centro de la educación y los alumnos tienen un papel secundario.

La mayoría de los profesores no teníamos la capacitación, técnica y pedagógica para atender esta emergencia y fuimos tomando decisiones de plataformas, de formas, de trabajo sobre la marcha. Con mucha incertidumbre y por qué no decirlo, también sufrimiento.

La mayoría de los estudiantes y profesores no conocíamos la tecnología adecuada para la educación en línea, así como la Universidad no tenía un soporte tecnológico para sostener este tipo de enseñanza, las licencias pertinentes y los equipos especializados.

Durante un semestre completo no hubo acompañamiento institucional. La suspensión de clases por causa de la pandemia inició a finales del mes de marzo, y en mi caso pude obtener un equipo de cómputo hasta septiembre del mismo año. Seis meses después. Asimismo los cursos en manejo de plataformas se implementaron seis meses después de iniciada la suspensión de clases presenciales y casi sobre el siguiente semestre sin tener tiempo u oportunidad para probar y dominar las diferentes plataformas que se presentaron. Sin contar con que conocer las plataformas, no es lo mismo que dominarlas y finalmente hacer uso de éstas en el terreno educativo para obtener las ventajas de este tipo de enseñanza.

En el sentido anterior, considero que el apoyo institucional, dada la situación, no debió de limitarse a ofertar cursos de plataformas de 1 ó 2 hrs. Sino que, en adelante si vamos a continuar con esta situación, tendría que ser un apoyo pedagógico que permita crear departamento para la innovación docente de carácter transversal por un lado y por otra parte de manera simultánea crear los espacios en los cuerpos académicos para el debate de contenidos y metodologías acordes a la nueva educación.

Obviamente para ello se requiere de mayores recursos humanos y de tiempos adecuados en donde se puedan desarrollar discusiones al interior de los cuerpos multidisciplinarios.

Al respecto tengo que reconocer que fue un privilegio pertenecer a la comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional que tiene un área académica, área 4: “Tecnologías de la información y modelos alternativos” en donde algunos profesores se dedica a trabajar desde hace ya algunos años con la educación virtual. Ellos fueron generosos al compartir su experiencia en estas modalidades y ofrecer cursos que complementaron los que impartió el departamento de informática. No eran sesiones únicamente técnicas, sino que abordaban la problemática pedagógica. Algunos de estos cursos fueron de gran utilidad para calmar mi ansiedad y para idear nuevas formas de trabajo.

De hecho pienso que esta área de la universidad podría crear un proyecto de innovación pedagógica permanente para los profesores de la Universidad. Ya que humanamente no es posible estar en todos los cursos, estudiar las plataformas, adecuar contenidos y metodología y lidiar con los problemas cotidianos y cambios que surgieron de manera apabullante en un corto tiempo.

Lo que nos tocó enfrentar fue abrumador, ya que de golpe nos vimos sin apoyos ni asesoría y sin el acompañamiento de otros colegas, que cotidianamente nos auxiliábamos en situaciones de conflicto. Perdimos de golpe la comunidad y la comunicación con nuestros pares y nosotros profesores, tuvimos que ser de nuevo alumnos en una nueva modalidad y en aislamiento.

Aunado a lo anterior, el trabajo docente se vio muchas veces interferido por las dinámicas familiares; por ejemplo en mi caso una sola conexión de internet para el cónyuge y los hijos que tomaban clases en línea al mismo tiempo. Con múltiples tareas propias del hogar. Realizar compras, asear, la casa, cocinar, atender demandas de hijas.

De pronto, en un mismo espacio convivieron las labores del hogar, y la atención a los hijos, desdibujándose así el espacio público del espacio privado. Mantener la

comunicación con los alumnos en distintos horarios a lo largo del día e incluso los fines de semana en días en los que no solía laborar. Al inicio de esta situación y durante un lapso de tiempo considerable me encontraba constantemente el día completo respondiendo correos, estudiando las plataformas, tratando de dominarlas, respondiendo WhatsApp. En un intento de evitar tiempos extensos frente a la pantalla por resultar costosos, agotadores y poco satisfactorios para el aprendizaje intenté crear nuevas actividades de aprendizaje y me impuse la tarea de buscar en línea nuevos materiales para subirlos a las plataformas. Sobretodo vídeos que pudieran despertar interés en mis alumnos porque sé que prefieren ver vídeos que leer. Así como diseñar actividades didácticas para trabajar esos nuevos materiales. En fin aprovechar la nueva modalidad de educación para mejorar la situación. Ello me implicó involucrarme de tiempo más que completo, muchos de nosotros pasamos el día entre la capacitación, la búsqueda de materiales, las respuestas en redes sociales, la preparación de la sesión en línea y la revisión de materiales los días completos. Lo anterior provocó en mí y en muchos colegas agobio aunado a la restricción de movilidad, incertidumbre y soledad. A pesar de considerarme hasta cierto punto privilegiada por tener conexión a internet, una computadora para mi trabajo exclusivo y un espacio más o menos adecuado, con luz, aire y aislado para desarrollar mi trabajo.

Todas estas posibilidades dentro de la adversidad se convirtieron en privilegios ya que muchos de nuestros estudiantes no los tuvieron en su mayoría como veremos a continuación.

El aislamiento, las arências y la soledad de los estudiantes de la LEI.

Las condiciones de la educación remota a partir de la pandemia dejaron al descubierto las condiciones de marginalidad de donde provienen nuestros estudiantes y visibilizó las desigualdades ya existentes. Los sectores con menos recursos quedaron en desventaja. Muchos de nuestros estudiantes tenían problemas de conexión por estar

en lugares apartados en donde muchas veces es complicado obtener incluso fichas para obtener datos. Los cibercafés abrían a partir de las nueve de la mañana y algunos alumnos no podían conectarse desde las ocho de la mañana. Por lo que optamos por tener una clase presencial a la semana en lugar de dos. Tener actividades en línea una vez a la semana contrariamente a lo que podía pensarse no redujo mi trabajo, por el contrario, lo multiplicó al subir materiales, diseñar actividades, revisarlas para enviar retroalimentación y potencializo mis cargas de trabajo de una manera descomunal.

Pero volvamos a los estudiantes, a pesar del esfuerzo y los cambios realizados los alumnos seguían teniendo complicaciones. En el mejor de los casos con conexión en sus comunidades tenían que comprar fichas que conectarse una vez por semana y realizar actividades de aprendizaje. Lo cual para sus ingresos resultaban sumamente costoso por sus condiciones sociales que se agravaron aún más con la pandemia. Muchos de los padres de los estudiantes se quedaron sin trabajo. En las familias de los estudiantes, para subsistir trabajan muchos de sus miembros. Al perder algunos de ellos sus empleos quedaba dinero sólo para comer o para pagar el internet. Por ello, el 30% de los estudiantes desertaron simplemente no les era posible conectarse en línea

Asimismo, quiénes tenían la doble fortuna de tener acceso a internet y poder pagar unas fichas tenían que compartir los aparatos con otros miembros de la familia muchas veces el celular, no todos tenían computadora. La economía familiar alcanzaba para comprar, con sacrificios, un equipo que se comparte con otros miembros de la familia.

Asimismo y aunado a lo anterior, los estudiantes se encontraban con que los espacios de interacción en el hogar se encontraban saturados y plagados de distractores. Pues la mayoría de los estudiantes no tienen espacios privados en la familia también por sus condiciones de pobreza. De tal manera que se volvió un privilegio tener conexión, contar con un aparato aunque fuera este teléfono compartido y tener un lugar aislado adecuado en donde poder tener regular conectividad, silencio y aire adecuado para estar en la clase en línea y realizar actividades de la plataforma.

Aunque algunos de nuestros estudiantes de la LEI se formaron en telesecundaria y telebachilleratos en sistemas de educación a distancia que como hemos visto no es educación en línea o educación virtual sino es una modalidad distinta. Una característica es que no se requiere conexión a internet y que los alumnos tienen bajo su control el tiempo y el ritmo de aprendizaje. Por pertenecer nuestros alumnos a grupos en comunidades aisladas y de bajos recursos socioeconómicos muchos de ellos cursaron sus estudios en telesecundarias y telebachilleratos. Lo anterior, no los formó como sujetos responsables de su propio aprendizaje, característica necesaria e importante para aprovechar la educación virtual.

La educación virtual y en línea fue también nueva para ellos. A menudo se afirma una y otra vez que los jóvenes son nativos digitales, sin embargo, a través de esta experiencia pude darme cuenta que usaban la tecnología para diferentes fines, pero no para su educación. En ese sentido, los estudiantes no estaban preparados para investigar en línea para ser lectores críticos y discriminar un artículo científico del que no lo es, buscar información relevante y otras habilidades requeridas para la educación en la educación virtual.

Finalmente y no por ello menos importante debo decir que el proceso de aprendizaje virtual estaba cargado de emociones en su mayoría negativas: estrés, frustración, angustia, incertidumbre e inseguridades que se agravaban aún más por el hecho de que los jóvenes se encontraban aislados de sus compañeros y se sentían solos y desmotivados. Unos de los recuerdos más agradables de nuestro tránsito por la escuela es justamente recordar a los amigos que encontramos con los que compartíamos dudas, angustias, resolvíamos problemas y lidiábamos con la vida de estudiante.

¿Qué y cómo enseñar?

Adecuar contenidos a la nueva modalidad.

Con el contexto anteriormente descrito, hablare de la experiencia educativa. Uno de los cambios que se realice fue adecuar los contenidos curriculares a la nueva modalidad. Intenté abordar los contenidos mínimos indispensables en las materias. Reduje las explicaciones teóricas y los pocos contenidos que introduje tenían la característica de ser muy empíricos. Un ejemplo: en lugar de leer un documento acerca de los enfoques y metodologías de enseñanza de segunda lengua; les pedí a los alumnos- previa exposición del tema por mi parte- observar metodologías a través de vídeos subidos a la plataforma. Posteriormente tratar de sistematizar y describir el procedimiento y ubicar el enfoque y la metodología. Este tipo de actividades de aprendizaje también nos dio la oportunidad, no exenta de problemas, de cambiar nuestras metodologías y contenidos, así como materiales para la enseñanza. Al modificar el procedimiento y las actividades de aprendizaje es decir el cómo; también cambiamos el qué, los contenidos. El curso de metodología de enseñanza de segunda lengua se centró en observar distintos métodos de enseñanza en la práctica a partir de la búsqueda de vídeos en internet; observarlos y comentarlo; las lecturas acerca de los diferentes métodos pasaron a segundo término. Son cambios fuertes si consideramos que durante toda mi formación profesional y 30 años de ejercer la docencia estaba convencida de que la única manera de aprender era leyendo.

Pero contemplar otras posibilidades de aprendizaje fue una ventaja, dada la diversidad visual que existe en línea y la gratuidad y el acceso de éstos trabajos a los usuarios.

Adaptar los contenidos a los contextos de vida.

Otra estrategia fue tratar de adaptar los contenidos a los contextos de vida de los estudiantes. Intenté aprovechar los temas relevantes, uno de ellos era justamente la situación de pandemia y el hecho de que en muchas comunidades indígenas, al menos en un inicio, no había información relevante sobre esta situación para los adultos en lenguas indígenas.

Estos cambios necesariamente nos pusieron en la disyuntiva de continuar con los contenidos que habíamos planteado con anterioridad respecto a las materias o adecuarlos a las nuevas circunstancias. Tuve necesidad de acortar contenidos, cambiar y establecer un proceso de discriminación tratando de adecuar el curso a las circunstancias. Así por ejemplo en el curso de Bilingüismo y Literacidad consideré cambios como pedirles a los estudiantes que elaborarán una infografía para informar a sus comunidades acerca del CORONAVIRUS en sus lenguas indígenas. Repensé y reduje contenidos teóricos y me quede con los mínimos importantes y relevantes. Pedí acciones concretas y muy breves para vincular la materia con la situación que estábamos viviendo y así ofrecerles contenidos más relevantes. Al respecto tuve una respuesta muy satisfactoria por parte de los estudiantes. En este curso, las infografías en lenguas indígenas brindaron información útil para sus comunidades relacionada con el COVID-19. De esta manera los alumnos fueron protagonistas activos en sus procesos de aprendizaje y crearon soluciones prácticas a las necesidades de información en lengua indígena que requería la comunidad de donde ellos son parte. Yo como profesora les ofrecí elementos para crear las infografías, leí sus trabajos y les ofrecí retroalimentación pero deje de ser únicamente la profesora proveedora de contenidos curriculares teóricos.

Al final los estudiantes estaban inmersos en sus comunidades con niveles de ansiedad altos y sus comunidades requerían tener información relevante en sus propias

lenguas acerca de la nueva enfermedad. La educación se vinculó a estas problemáticas y ofreció alternativas de solución.

Fomentar el aprendizaje social.

Otro cambio que efectúe fue intentar no aislar a los estudiantes aún más de lo que los estaba asilando la situación imperante. De manera que intenté rescatar el aspecto social y grupal para la formación en esta nueva modalidad de la educación remota de emergencia. Muchas actividades se realizaban en parejas o en grupo para fomentar el aprendizaje entre iguales. Las plataformas creaban estas posibilidades de conectar a los alumnos aun cuando nos encontrábamos a la distancia unos de otros. La tecnología se volvió así una posibilidad para aprender. Muchas veces trabajamos en discusiones de parejas a través de preguntas elaboradas por el profesor.

Retroalimentación más que calificación.

Finalmente en relación con la evaluación y las calificaciones. Durante el transcurso del curso cada actividad realizada se devolvió a los alumnos con retroalimentación de parte mía pero sin calificación. Me centre más en la retroalimentación que en la calificación de sus actividades. Finalmente para su calificación final les pedí a cada uno de mis estudiantes su autoevaluación y en ese proceso pude darme cuenta de situaciones lamentables de algunos estudiantes durante el curso- como pérdida y dificultades- información que quizás de otra manera no hubiera conocido. Además como ya he mencionado en otra parte de esta reflexión pretender evaluar como si estuviéramos en situaciones normales es inadecuado.

¿Cuánto perdimos?

Tanto los alumnos como los profesores perdimos grandes riquezas de la educación presencial como encontrarnos con amigos, discutir, intercambiar información, sentirnos acompañados, compartir y resolver problemas.

La educación presencial en la universidad es un nicho privilegiado para el intercambio de ideas y puntos de vista diversos. La colectividad en los pasillos de la universidad y en los espacios dentro de los cubículos permite mediante el diálogo la reflexión basada en relaciones sociales entre colegas de diferentes disciplinas y es justamente ese el espíritu de la universidad. Por su parte la educación en línea nos convirtió en sujetos aislados, frente a pantallas individuales.

Considero que la docencia es un acto comunicativo por excelencia, y en este proceso comunicativo interviene la comunicación no verbal, los gestos de los alumnos es un elemento que durante la clase nos revela si los alumnos entiende lo que queremos transmitirles; si están atentos, si hemos logrado captar su atención en fin una gama diversa de información que con una modalidad distinta a la presencial no tuvimos. La pésima conexión y circunstancias no permitían la comunicación adecuada con los alumnos pues no podía verlos u oírlos ni siquiera a través de las pantallas.

Esta situación provocaba angustia en mí y en los alumnos. Es importante reconocer los aspectos emocionales de incertidumbre, dolor, pérdida tanto en ellos como en nosotros los profesores. Porque no pocos alumnos tuvieron pérdidas, cansancio, desesperación. Un aspecto que intenté no olvidar y responder es: ¿cómo se puede enseñar y aprender en esta situación y fingir y hacer como que no sucede nada? Porque también había colegas que como un mecanismo de defensa- la negación- pretendían evaluar, y continuar con las dinámicas y exigencias de las clases presenciales. Lo anterior me parece que es una esquizofrenia colectiva.

¿Cuánto ganamos? Nuevas perspectivas



Pero no todo fue pérdida, por ello en lo sucesivo me quiero centrar en las posibles ventajas y oportunidades de esta experiencia. Todas las circunstancias descritas derivaron en un proceso de reapropiación del trabajo docente y en mi caso fue necesario hacer a un lado la lógica de constancia en asistencia y trabajos, y de control por una dinámica más flexible y de apertura a nuevas formas de comunicación con los estudiantes. Un aprendizaje de tantos que quizás no olvidaré es que en esta modalidad no es posible trasladar los mecanismos de control a los que estamos acostumbrados en las aulas presenciales (Asistencia, puntualidad, jerarquización, individualismo etc).

La experiencia forzada me dio la oportunidad de reinventarme como docente al tener que pensar en nuevas soluciones y nuevas formas de enseñar a través de la educación remota de emergencia. De entrada tomar decisiones emergentes: entre tantas plataformas decidir ¿cuál utilizar, de qué manera?, ¿cuál es el mínimo contenido imprescindible para la formación de destrezas y habilidades profesionales en el campo de la educación bilingüe? ¿Hasta dónde flexibilizar los contenidos?, ¿Cuánto tiempo somos capaces de permanecer frente a una pantalla escuchando a un profesor sin perder la atención y el interés? ¿Cómo utilizar la tecnología para enseñar contenidos, desarrollar habilidades, modificar actitudes, crear aptitudes y actitudes? ¿Qué hacer para no dejar de ser universitaria?

En los momentos de crisis vienen nuevas oportunidades; y quizás fue bueno reconocer que en algunos conocimientos como el uso de tecnologías había algunos de mis alumnos que sabían más que yo en ese terreno. Reconocer este hecho significa en algunos aspectos ceder el control, y a veces no todos somos capaces de este humilde reconocimiento.

Por primera vez en mucho tiempo tanto estudiantes como profesores e incluso autoridades nos encontramos en la misma situación de incertidumbre. En donde hubo necesidad de reaprender juntos no sólo los contenidos escolares y el dominio de las plataformas sino también necesidad de inventar nuevas formas de comunicarnos y

relacionarnos entre nosotros y con ello y aún sin proponérselo cambiar paradigmas pedagógicos de siglos de antigüedad.

Otra oportunidad que encontré en las herramientas para la educación virtual fue que éstas consideran y están diseñadas para que los alumnos sean el centro de la educación. Los alumnos tienen la oportunidad de manejar y organizar sus tiempos de acuerdo con su circunstancia y particularidades. Ellos eligen cómo y cuándo conectarse para realizar las actividades de aprendizaje. Esta flexibilidad de las plataformas de la educación virtual promueve la autonomía del estudiante. Obliga a los estudiantes a definir qué, cómo y cuándo aprender organizando sus propios tiempos y formas de aprendizaje lo que le da una cierta autonomía con respecto al profesor. Y a través de estos modelos educativos podemos impulsar a los estudiantes a ser responsables de su aprendizaje fomentando en ellos el “Aprender a aprender”.

La experiencia de la “educación remota de emergencia” abre nuevas perspectivas para la innovación pedagógica. Una de ellas son nuevas tareas y actividades; por ejemplo el uso de videos y plataformas crea la posibilidad de elaborar vídeos en lenguas indígenas; así como su difusión. Asimismo ampliar la evaluación a otras formas alternativas de conocimiento y sistematización de información del texto escrito a la trasmisión y recuperación de conocimientos diversos a través de la lectura multimodal.

Asimismo se abre la posibilidad de reinventarnos en nuevas formas de enseñar y aprende utilizando las cajas de herramientas que ofrece la educación en línea y la educación virtual.

Además de lo anterior, estos materiales que encontramos en internet diluyen las fronteras; de tal manera que podemos tener acceso a vídeos de especialistas de cualquier parte del mundo e invitarlos a conversatorios que de otra manera hubiera sido imposible tener acceso y comunicación con ellos. Digamos que una ventaja es que el currículo puede expandirse hacia contextos globales de una manera inimaginable.

Al respecto ya hay estudios que demuestran que la introducción de múltiples modos y materiales de aprendizaje permite que los alumnos construyan sus propios aprendizajes de manera significativa. Hace al menos dos décadas que estas posibilidades se han explorado de una manera aislada ya que la mayoría de los profesores continuábamos con nuestras tradicionales formas de enseñar y la situación actual nos empujó a probar nuevas posibilidades (KUPIAINEN, Rijo; y LEINONEN, Hanna., 2017).

Pasamos del aprendizaje presencial a través de libros y textos escritos a una gama amplia de adquirir y transmitir conocimiento con el uso de vídeos, tutoriales, libros en línea, redes sociales, video-llamadas, mail, plataformas interactivas, plataformas de aprendizaje remoto, etc.

La experiencia también me permitió, además de actualizarnos como docentes en tecnología y plataformas, redefinirme como docente en relación a nuevos roles, saber ver que hicimos bien, qué podemos mejorar. Reconocer también habilidades, reconocernos como seres humanos empáticos, solidarios, generadores de nuevas experiencias educativas.

Sin embargo a pesar de que efectúe cambios el tiempo para adecuar los programas y las metodologías del programa curricular en su conjunto fue escaso así como la formación recibida para poder lograrlo.

En relación con los estudiantes, hay quienes señalan que los jóvenes actuales son nativos digitales (PRENSKY, M., 2001); creo que esto resulta cierto cuando tenemos los insumos, el tiempo y la formación para interactuar con las herramientas digitales. Lo que yo observe en nuestros jóvenes es que no sabían utilizar las plataformas, buscar en internet, elegir los textos adecuados en fin una serie de acciones que no se dominan de manera espontánea y que tienen que ser enseñadas, trabajadas y aprendidas. La inercia de los estudiantes a esperar que los profesores les proporcionen insumos también es generalizada y este aspecto es algo que se tiene que cambiar. Por ejemplo: no buscan información cuando no se localizó el texto que les ofrecí para el tema; no tomar notas dibujos y esquemas a pesar de que la plataforma les ofrecía la oportunidad de hacerlo.

Todo ello puede cambiar si dedicamos más tiempo en enseñar a nuestros estudiantes y en fomentar a través de distintas actividades la autonomía, la visión crítica, la capacidad de autoaprendizaje para que los alumnos cada vez más y de mejor manera sean capaces de autorregular sus aprendizajes y autodisciplinas. Sobre la autonomía del estudiantes hay estudios acerca de las prácticas de lectura y escritura en la era digital (CASSANY, D., 2016) quién ha intentado investigar las maneras en las cuales los estudiantes usan las nuevas tecnologías en contextos escolares.

Otra problemática no resuelta y aunada a la anterior es que pesar de la tecnología y las plataformas no logramos aún transitar en la universidad de las prácticas metodológicas aún monolingües a las multilingües y multiculturales Al respecto, pienso que tenemos una gran oportunidad de hacer cambios en estos contextos donde podemos elaborar con las nuevas herramientas nuevos contenidos, nuevas maneras de aprender, nuevas maneras de enseñar. Es un tema que queda pendiente para futuras investigaciones los cambios de los estudiantes ante los cambios en las formas de aprender. Pues un hecho es innegable que con la educación en línea y virtual transitamos de una manera de leer por ejemplo lineal a la lectura multimodal en línea donde hay aprendizajes paralelos y visuales relacionados con la imagen. Al respecto hay estudios que señalan que “diversas experiencias conducen a diversas estructuras cerebrales” (PRENSKY,M., 2001). Los nuevos cambios generados por las distintas maneras de aprender crean habilidades cognitivas diferentes. El impacto de estos cambios en la educación formal superior, sin duda es un tema a estudiar.

Otra reflexión que me deja esta experiencia es confirmar que las nuevas tecnologías por si mismas no provocaran cambios si no están acompañadas de un proceso educativo distinto. No habrá una revolución educativa en tanto no cambiemos los paradigmas pedagógicos. Utilizar las nuevas herramientas tecnológicas “No significa hacer más de lo mismo”. En este sentido, las tecnologías y las plataformas por sí mismas no han de provocar un cambio; somos las personas, los especialistas quiénes habremos de transitar de una educación rígida y controlada a un currículum flexible, intercultural

que generé no sólo conocimientos sino habilidades de toda índole para los jóvenes que asisten a la universidad en estas condiciones.

Los estudios que muestran cómo elaborar cambios pedagógicos en línea destacan la necesidad de transitar del enseñar explicando al enseñar haciendo, del contenido expositivo a las preguntas guías, del aprendizaje individual al grupal, del aprendizaje elaborado a la discusión y el debate. PRENSKY, (2011) y POZO Y PÉREZ (2009) Sin embargo, las recomendaciones se quedan en teora si no las implementamos y las ensayamos en nuestra práctica docente. Respecto a lo anterior considero que en cada ámbito comunitario y académico se establecen distintos procesos, tensiones, contradicciones y perspectivas diversas que son motivo de investigación, sistematización, análisis y reflexión.

Referencias:

BÉRNARD, Silvia. **Autoetnografía: Una metodología cualitativa**. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019.

BLANCO, Mercedes. Autoetnografía: Una forma narrativa de generación de conocimientos. En **Andamios**, México, vol.9 no. 19, pp. 49-74, 2012.

CASSANY, Daniel. **En línea: Leer y escribir en la red**, España: Anagrama, 2016.

IBAÑEZ, Fernanda. Diferencias entre educación en línea, virtual y a distancia —

En: Observatorio de Innovación Educativa. México, Tecnológico de Monterrey (tec.mx).

Noviembre 20, 2020 Disponible en: tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online.. Acceso en: 4 de diciembre de 2020.

KUPIAINEN, Rijo; y LEINONEN, Hanna. Un Proyecto de Libro digital con maestros de educación primaria en Finlandia en KNOBEL, Michele; y KALMAN, Judith. **Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje: Posibilidades de formación en el giro digital**. México, innovación educativa, 2017.

POY, Laura y MENDEZ, Enrique. Anuncia SEP proceso de reestructuración de bachilleratos comunitarios. En: **La Jornada**, México, p.15, 2020 La Jornada en Internet: Viernes 4 de diciembre de 2020. Acceso el 4 de diciembre de 2020.

POZO, Juan; y PÉREZ, María. **Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias**. Madrid, Ediciones Morata, 2009.



PRENSKY, Marc. Enseñar a nativos digitales. 2011. Disponible en:
https://www.academia.edu/25115806/Enseñar_a_nativos_digitales. Acceso en: 10, diciembre, 2020.

PRENSKY, Marc. Nativos e inmigrantes digitales. 2001 Disponible en:
[https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS E INMIGRA](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS_E_INMIGRA). Acceso en: 4 de diciembre, 2020.

REBOLLEDO, Nicanor. **Diversidad e innovación pedagógica**: Un estudio etnográfico sobre las políticas y prácticas de la diversidad en la UPN. Documento de trabajo, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2019.

Data do envio: 01/03/2021

Data do aceite: 09/06/2021



CARTOGRAFIA AFETIVA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: PENSANDO EM ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DOS IMPACTOS DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO

AFFECTIVE CARTOGRAPHY OF THE SCHOOL EXPERIENCE: THINKING OF STRATEGIES FOR COPING WITH THE IMPACTS OF THE COVID-19 ON EDUCATION

Beatriz Paz⁵¹
Marina Bueno⁵²

Resumo

A pandemia da COVID-19 nos impôs um contexto mundial causador de uma série de perturbações, tais como: luto, medo, dificuldades materiais, angústias, letargia, impotência, incertezas sobre o futuro, dentre outras. Tal contexto nos convoca ainda mais a buscar estratégias de cuidado e proteção psicossocial, de modo a mitigar os efeitos da crise sanitária. Este trabalho pretende realizar uma discussão em torno da Cartografia Afetiva, enquanto método de pesquisa e intervenção que, pautada num certo modo de olhar, escutar, acolher e agir com (ou intervir sobre) o que se passa em cada um e deste no encontro com o outro, pode vir a contribuir para a construção de um cuidado colaborativo na educação no contexto da pandemia da COVID-19. A pertinência do método cartográfico como estratégia de escuta-intervenção no campo educacional aqui debatida é fruto das análises feitas a partir de um projeto que foi desenvolvido em 2019 em escolas públicas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Pandemia. Cartografia. Educação.

Abstract:

The COVID-19 pandemic imposed, in a global context, a series of difficulties, such as: mourning, fear, economic difficulties, anguish, lethargy, impotence, uncertainties about the future, among others. This context generates the demand for strategies and

⁵¹ Psicanalista. Mestre em Teoria Psicanalítica pelo PPG em Teoria Psicanalítica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). Psicóloga concursada da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro atuando no NIAP – Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares. E-mail: beatriz.c.paz@gmail.com Tel: (21) 99943-3940. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6854-8318>

⁵² Assistente social concursada da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Doutora pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana/ PPFH-UERJ (2016), mestre (2009) e graduada (2005) em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: marinafbueno@gmail.com Tel: (21) 98872-3913. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5454-2062>



interventions in the psychosocial care and protection field, in order to try to mitigate the effects of the health crisis. This article intends to bring to the debate the Affective Cartography as a research and intervention method, based on a certain way of looking at, listening to and acting with (or intervening on) what goes through in each individual as well as with his encounter with others. Our perspective is that this method may contribute to the creation of collaborative care in the educational field in the context of the COVID-19 pandemic. The relevance of the cartographic method as a listening-intervention strategy in the educational field discussed here is the result of the analyzes made from a project developed in 2019 in public schools in the municipal educational system in Rio de Janeiro.

Keywords: Pandemic. Cartography. Education.

Introdução

No mês de março de 2020 as aulas presenciais nas redes pública e privada foram suspensas em muitos estados brasileiros. Tal suspensão ocorreu devido ao crescimento do número de casos da COVID-19, reconhecida como pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS)⁵³. Desde então, foram adotadas no Brasil e em diversos outros países, seguindo as orientações da OMS, uma série de medidas preventivas, como o distanciamento social que inclui restrição de circulação, de contato físico, bem como orientações de cuidados e rituais novos e específicos de higienização e a inclusão da temerosa palavra aglomeração em nosso discurso cotidiano. Em uma sequência de poucos dias, as atividades escolares foram interrompidas e a *#fiqueemcasa* ganhou destaque na mídia global.

Apesar da interrupção das aulas presenciais, foram rápidas e frequentes as notícias de movimentos de gestores e demais profissionais da educação que buscaram manter contato com os estudantes por redes sociais e outras tecnologias, na tentativa de acolher e manter algo do vínculo educativo em tempos de distanciamento social. Vale destacar que o acesso ao ambiente virtual não é de forma alguma equânime entre os

⁵³ A OMS decretou pandemia de COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2) em 11 de março de 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>

estudantes, suas famílias e profissionais de educação. A questão do acesso à educação na sua totalidade está, mais do que nunca, sendo colocada em discussão pela realidade atual.

Desde muito cedo, logo após o fechamento das escolas, uma pergunta nos salta aos ouvidos: será que estamos dando ao acesso à educação seu devido peso e responsabilidade na rede pública de ensino? Até hoje, passado um ano letivo desde que as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro fecharam, esta pergunta ainda retorna, ecoa.

Neste novo cenário, o distanciamento social trouxe enormes desafios e convocou a um ineditismo todos os setores da política pública, e em especial a educação. O contexto se mostrou extremamente fluido e diversas questões como a permanência das medidas de distanciamento social juntamente com outras de abertura flexível, permanecem ainda em aberto. Como sociedade e como educadores, temos nos visto diante de um não saber que, se por um lado nos pede uma pausa reflexiva potente, por outro, ainda nos coloca diante da angústia do desconhecido. O que, então, é possível criar a partir deste momento de pausa e que não tenha como efeito a produção de uma paralisia?

Diante destas questões, investimos nossa aposta na Cartografia Afetiva como um método de pesquisa e intervenção que, pautado num certo modo de olhar, escutar, acolher e agir com (ou intervir sobre) o que se passa em cada um e deste no encontro com o outro, pode vir a contribuir para a construção de um cuidado colaborativo na educação no contexto da pandemia da COVID-19.

A Cartografia Afetiva como estratégia de trabalho na educação

Inserido no âmbito de um conjunto de ações voltadas à valorização do protagonismo e autonomia de crianças e adolescentes da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, o projeto *Cartografia Afetiva da experiência escolar* foi concebido e executado em caráter interdisciplinar por uma assistente social, uma psicóloga e uma



professora, somando a experiência profissional na política de educação e nossos estudos acadêmicos.

A primeira elaboração da proposta ocorreu no ano de 2017, como desdobramento da pesquisa de doutoramento intitulada *Entre os fios de Penélope: uma cartografia das linhas de força que se desenham no cotidiano escolar*⁵⁴. Posteriormente, o projeto foi ganhando contornos mais múltiplos, fruto de uma autoria compartilhada entre as profissionais mencionadas, que teve início em 2018 e imprimiu ao projeto traços bastante singulares e próprios dos diferentes campos de saber - serviço social, psicologia e educação⁵⁵.

É somente no ano de 2019 que o projeto surge como proposta institucional, sendo desenvolvido em duas Unidades Escolares da rede municipal de ensino em caráter piloto, na pretensão de construir ferramentas que seguissem a trilha de uma trajetória de trabalho com a temática do protagonismo juvenil⁵⁶ e, ao mesmo tempo, que pudessem transversalizar as questões pautadas pelos estudantes da rede, tais como: o bullying, a violência de gênero, o racismo, a homofobia, a falta de espaços coletivos de diálogo, a necessidade de discutir temas como sexualidade, depressão, desigualdade social, violência, etc.

⁵⁴ BUENO, MARINA. *Entre os fios de Penélope: uma cartografia das linhas de força que se desenham no cotidiano escolar*. Tese de Doutorado submetida ao Programa de Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

⁵⁵ Para mais informações sobre o projeto, c.f: <https://smeniap.wixsite.com/smeniap/single-post/2019/08/20/cartografia-afetiva-no-espaco-escolar>.

⁵⁶ No ano de 2018 coordenamos as ações de mobilização dos grêmios estudantis da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, contribuindo na formação de 940 diretorias de grêmios eleitos compostos por estudantes da rede. Neste processo, (in)tensionamos um exercício discursivo e em ato de um protagonismo que apostou no estudante como efetivo e principal ator na identificação das questões que precisariam da atenção-suporte dos adultos na transformação escolar. Desde esta experiência e do retorno dos estudantes diante desta convocação à fala através dos grêmios estudantis, firma-se em nós a certeza (já latente em nosso trabalho-aposta) da capacidade e da precisão dos mesmos na identificação de seus desejos, bem como na análise e intervenção necessárias dentro do campo escolar do qual fazem parte. A escrita e o desenvolvimento do projeto Cartografia afetiva da experiência escolar leva os frutos desta experiência em nosso olhar, escuta e intenção de trabalho junto aos estudantes.

No que diz respeito às Unidades Escolares nas quais foi desenvolvido o projeto no ano de 2019, ambas estão localizadas em territórios de extrema vulnerabilidade social, com constantes conflitos armados e alto índice de violência local. Elas não serão professoras, somando a experiência profissional na política de educação e nossos estudos acadêmicos.

A primeira elaboração da proposta ocorreu no ano de 2017, como desdobramento da pesquisa de doutoramento intitulada *Entre os fios de Penélope: uma cartografia das linhas de força que se desenham no cotidiano escolar*⁵⁷. Posteriormente, o projeto foi ganhando contornos mais múltiplos, fruto de uma autoria compartilhada entre as profissionais mencionadas, que teve início em 2018 e imprimiu ao projeto traços bastante singulares e próprios dos diferentes campos de saber - serviço social, psicologia e educação⁵⁸.

É somente no ano de 2019 que o projeto surge como proposta institucional, sendo desenvolvido em duas Unidades Escolares da rede municipal de ensino em caráter piloto, na pretensão de construir ferramentas que seguissem a trilha de uma trajetória de trabalho com a temática do protagonismo juvenil⁵⁹ e, ao mesmo tempo, que pudessem transversalizar as questões pautadas pelos estudantes da rede, tais como: o bullying, a violência de gênero, o racismo, a homofobia, a falta de espaços coletivos de

⁵⁷ BUENO, MARINA. *Entre os fios de Penélope: uma cartografia das linhas de força que se desenham no cotidiano escolar*. Tese de Doutorado submetida ao Programa de Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

⁵⁸ Para mais informações sobre o projeto, c.f: <https://smeniap.wixsite.com/smeniap/single-post/2019/08/20/cartografia-afetiva-no-espaco-escolar>.

⁵⁹ No ano de 2018 coordenamos as ações de mobilização dos grêmios estudantis da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, contribuindo na formação de 940 diretorias de grêmios eleitos compostos por estudantes da rede. Neste processo, (in)tensionamos um exercício discursivo e em ato de um protagonismo que apostou no estudante como efetivo e principal ator na identificação das questões que precisariam da atenção-suporte dos adultos na transformação escolar. Desde esta experiência e do retorno dos estudantes diante desta convocação à fala através dos grêmios estudantis, firma-se em nós a certeza (já latente em nosso trabalho-aposta) da capacidade e da precisão dos mesmos na identificação de seus desejos, bem como na análise e intervenção necessárias dentro do campo escolar do qual fazem parte. A escrita e o desenvolvimento do projeto Cartografia afetiva da experiência escolar leva os frutos desta experiência em nosso olhar, escuta e intensão de trabalho junto aos estudantes.

diálogo, a necessidade de discutir temas como sexualidade, depressão, desigualdade social, violência, etc.

No que diz respeito às Unidades Escolares nas quais foi desenvolvido o projeto no ano de 2019, ambas estão localizadas em territórios de extrema vulnerabilidade social, com constantes conflitos armados e alto índice de violência local. Elas não serão aqui identificadas, seja pela escolha metodológica em não expô-las a análises descontextualizadas, ou mesmo pela consideração de que as situações problematizadas também se apresentam em muitos outros espaços institucionais em que transitamos.

Uma das escolas, localizada na zona sul do Rio de Janeiro, atende estudantes do 6º ao 9º anos do ensino fundamental II. A outra, pertencente à zona norte, atende estudantes do 1º ao 5º anos do ensino fundamental I. Ao longo do desenvolvimento do trabalho, podemos identificar que são escolas com um grupo de profissionais, entre corpo gestor, corpo de professores e de funcionários bastante envolvido em criar estratégias possíveis de acolhida dos estudantes, embora ambas escolas sejam atravessadas por uma considerável precariedade institucional, com contexto crônico de falta de professores. Como dito anteriormente, ambas escolas são cotidianamente atravessadas pela violência do território (incluída aí a presença constante de intervenções policiais), o que atinge diretamente a rotina escolar, bem como as narrativas que circulam entre adultos, crianças e adolescentes.

A delimitação destas escolas considerou a taxa de abandono expressa no ano de 2017, bem como os dados dos grêmios estudantis eleitos em 2018. Foram priorizadas as propostas das diretorias executivas dos grêmios estudantis e as sugestões apontadas pelos profissionais das escolas a respeito da necessidade de apoio para impulsionar as ações dos alunos junto aos grêmios.

Neste sentido, o desenvolvimento do projeto *Cartografia Afetiva da experiência escolar* buscou consolidar formas de abordagem e processos de trabalho que tomam o estudante - seus desejos, expectativas, vinculações e experiências - como uma prioridade para as ações no campo educacional. Pretendeu atuar questionando,

portanto, a ideia de que a adolescência contemporânea seja atravessada por certa apatia e ausência de desejos, o que produz práticas excludentes, ao tomar como pressuposto vigente, o adolescente como sujeito indiferente, irresponsável e até insensível, no sentido de ser pouco tocado ou afetado pelo que o cerca. Compreendendo que a fala se faz presente diante de um ouvinte interessado a ouvir, nossa presença-projeto pretendeu ser esta escuta interessada, a ouvir e refletir-intervir, com os estudantes, sobre suas experiências escolares e seus desejos em relação à escola.

A perspectiva de trabalhar com as experiências dos sujeitos nos conduziu a considerar a advertência feita por Larrosa (2002), de que trata-se de um termo que vem sendo exageradamente utilizado de modo banalizado, para se dizer sobre algo que aconteceu. O autor sugere que pensemos a experiência não como algo que passa, ou se passa, mas como algo que nos passa, e que vai constituindo nossa forma de habitar o mundo.

O sujeito da experiência é, desse modo, um território de passagem, que máquina afetos, encontros, que se abre a este algo que passou para que ele deixe suas marcas. De que modo as experiências escolares, sociais e afetivas vão constituindo um certo modo de estar e de conceber a escola? O que os alunos têm a dizer sobre isso?

Apesar de inúmeros instrumentos legais e orientações de políticas públicas que se comprometem com a ampliação dos canais de participação e de democratização, estas diretrizes permanecem ainda desafiando nossos saberes, uma vez que os caminhos para efetivá-los não estão dados.

Os pressupostos da cartografia, especificamente aqueles desenvolvidos por autores como Deleuze e Guattari (2005), Passos, Kastrup e Escóssia (2009), Rocha e Aguiar (2003) e Rolnik (1989), entre outros, nos fornecem importantes elementos para a análise dos processos que se realizam no plano da experiência.

Agregando o pesquisar e o intervir, a cartografia vai compondo mapas móveis, que auxiliam na compreensão dos movimentos que produzem a realidade. Em outros

termos, trata-se de efetivar “um trabalho dedicado e pormenorizado de investigar e expor aqueles espaços não óbvios, aqueles vazios (ou seja, aquilo que fica para além do óbvio, do já dito, do já sobejamente conhecido e nomeado)” (FISCHER, 2012, p. 106). Em outros termos, um trabalho que busca escutar as vidas “lá onde, por elas próprias, elas falam” (FOUCAULT, 2003, p. 05), valorizando em seu processo os saberes infames e as práticas menores que normalmente, ofuscadas por um discurso que se coloca como oficial, não encontram canais de expressão.

Foucault chamou de saberes dominados os conteúdos sepultados, desqualificados, menores, muitas vezes situados “abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade” (FOUCAULT, 2004, p. 96), considerando-os elementos fundamentais para o questionamento das práticas que estamos constituindo.

Recorremos aqui fundamentalmente a estes saberes, presentes nas práticas discursivas e não discursivas - no campo da fala, do corpo e do movimento - de adolescentes que ocupam posição marginal em relação ao saber que os adultos representam. São saberes que fogem do discurso institucionalizado, contando outras histórias.

O que se convencionou chamar de metodologia não é aqui assumido como um procedimento acabado, um instrumento universal pronto para ser aplicado. Para a cartografia não há uma determinação prévia dos caminhos, mas sim uma possibilidade de um desenho inicial, que deverá ser revisto e adaptado a cada instante se assim for preciso. Apesar de não buscar predeterminar procedimentos, regras ou protocolos, o trabalho cartográfico proposto consistiu em acompanhar as narrativas de segunda ordem: aquelas que têm maior dificuldades de emergir, trazendo para o campo de análise das práticas escolares tudo aquilo que “faz parte” mas não aparece, dando visibilidade a vínculos, fragilidades e desejos.

Na sua configuração estratégica, o projeto se pautou em ações de diagnóstico, reuniões com profissionais das escolas, entrevistas individuais e oficinas coletivas com grupos de estudantes. Em seu conjunto, tais estratégias buscaram cruzar informações

sobre a estrutura e organização escolar, sobre a trajetória escolar e de vida dos estudantes, os vínculos e afetos estabelecidos nessa vivência e as questões que eles levantavam sobre os encontros e os desencontros na sua relação atual com a escola.

As entrevistas aconteceram no decorrer de todo o projeto desenvolvido nas escolas no ano de 2019 e foram norteadas por um instrumento previamente elaborado, que teve a pretensão de abrir diálogo com cada estudante sobre questões de sua trajetória e expressão de seus saberes. Não pretendemos, neste sentido, coletar dados e informações que servissem a uma pesquisa e análise posterior, mas revisitar experiências, em um contínuo processo de criação e recriação de sentidos. A escolha do local, bem como da profissional que realizaria a entrevista ficava a critério do estudante, como forma de escutarmos, acessarmos e mapearmos neste próprio encontro-escolha, as suas preferências em relação aos espaços da escola e as suas relações, valorizando ainda os vínculos constituídos entre cada estudante e cada integrante da equipe.

Em relação às oficinas, sua organização e realização se pautou nas seguintes estratégias:

- Diversificação dos locais de realização de forma a circular pelos espaços das escolas (sala de leitura, diferentes salas de aula, auditório, quadra, etc.);
- Divisão da turma trabalhada em dois grupos, para exercer maior atenção às coisas ditas, reações e efeitos das discussões, bem como para facilitar a própria condução do encontro;
- Adoção de diferentes formas de expressão, pelo estímulo a diferentes linguagens (desenho, escrita, corpo, música, fala direta, etc.);
- Planejamento dos encontros a partir de eixos do mapeamento, que também se constituíram como provocadores de discussões mais abertas, pautadas pelos estudantes em cada encontro. Foram delimitados quatro eixos, inicialmente com previsão de dois encontros para cada um, podendo se estender conforme demanda do grupo: representação de si e identidade; a escola; o território; temas

recorrentes⁶⁰.

Esse foi um esforço de identificar, integrando momentos individuais e coletivos, as questões que impactam cada estudante, no que diz respeito às suas condições de desenvolvimento e permanência escolar. Nesse processo, foi possível perceber alguns sentidos que cada sujeito-estudante pôde dar para situações vivenciadas, como os motivos de uma reprovação ou de uma transferência de escola no âmbito mais individual, bem como suas análises sobre questões escolares mais amplas como, dentre outras, os motivos da produção do abandono escolar.

Ao mesmo tempo, foi possível mapear os diferentes territórios afetivos dos estudantes (escolar, cultural, identitário, territorial etc.), identificando demandas por intervenções mais direcionadas, como a necessidade de maior suporte nos processos de leitura e escrita, orientação e informação sobre temas específicos (direitos, sexualidade, questão racial etc.) e reflexão coletiva sobre aquilo que aparecia como um problema presente no cotidiano escolar, como bullying, preconceito, racismo etc.

A pesquisa e a intervenção se davam, neste sentido, de forma concomitante, direcionadas a atender nossas expectativas em relação às questões que gostaríamos de cartografar, ao mesmo tempo em que se mantinha uma abertura ao que vinha dos alunos (questões, adesões, recusas...).

Educação e pandemia: mapeando impactos e reinvestindo estratégias

A previsão de um plano de retomada das atividades escolares - seja de cunho presencial ou remoto, conforme as condições impostas pela pandemia da COVID-19⁶¹ demanda de todos nós uma atenção e cuidado com reações, sentimentos e impactos

⁶⁰ Foram organizados encontros que pudessem aprofundar temas recorrentes no decorrer de todo o trabalho, tais como preconceitos, diferenças e suas implicações na convivência diária, bullying, questões raciais, etc.

⁶¹ Vale destacar que no momento da escrita do presente artigo, o debate sobre a reabertura das escolas públicas e privadas segue revelando delicados e históricos embates. A SME-RJ em 2021 apresentou um plano de retomada das aulas em um formato híbrido que tem se mostrado bastante limitado em relação

causados pelo longo período de distanciamento social na vida dos diferentes sujeitos da comunidade escolar. É recomendado que estejamos atentas (os) aos protocolos e diretrizes das instituições oficiais como OMS, Fiocruz, Ministério da Educação, da Saúde, da Cidadania e as Secretarias Estaduais e Municipais a nível local. Do mesmo modo, é necessário reconhecer as linhas de cuidado e proteção psicossocial das diferentes políticas públicas - em especial saúde e assistência social - localizando as ações escolares enquanto estratégias a elas conectadas.

Nessa direção, alguns impactos da pandemia da COVID-19 e das medidas de distanciamento social já são esperados, considerando as experiências nacionais e internacionais no campo dos desastres e calamidades, bem como as medidas de enfrentamento da pandemia da COVID-19 por outros países, sobretudo os desdobramentos após o fechamento das escolas.

Em recente publicação, a Fiocruz (2020a) aponta alguns desses impactos esperados na população, dos quais destacamos como possíveis desdobramentos para o campo da educação:

- Conflitos interpessoais e comportamentos agressivos e de protesto;
- Dificuldade em retomar rotinas;
- Necessidade de reenquadramento dos projetos de vida;
- Existência de um grande número de pessoas com: depressão, lutos patológicos, estresse pós-traumático, consumo excessivo de álcool e outras drogas,

à realidade do público atendido, posto que toma como pressuposto um acesso e uma alfabetização digital que deixam uma enorme parte dos estudantes fora do acesso à educação. No que diz respeito ao plano de retomada da educação em sua vertente presencial, foi apresentado um protocolo sanitário que pretende garantir segurança à comunidade escolar. No entanto, diante de denúncias diárias de quebras no cumprimento deste mesmo protocolo sanitário, majoritariamente como consequência da pressão dos jogos políticos de poder que caem sobre o corpo docente, permanece em suspenso para nós a viabilidade concreta, com condições de possibilidade de uma abertura e funcionamento das escolas que ultrapasse os documentos e se efetive através de um suporte estrutural que possibilite as medidas de proteção à vida.

comportamento violento, entre outros⁶²;

Como forma de atuar nas questões pontuadas, as recomendações para o trabalho no campo da saúde mental e atenção psicossocial (SMAPS) fornecidas pela Fiocruz⁶³ indicam a necessidade de ações que promovam o fortalecimento de vínculos, o sentimento de pertencimento, as formas solidárias e participativas a partir de estratégias educacionais, sociais, culturais, artísticas e lúdicas. Junto a isso, recomenda a identificação das demandas que apontam maior risco e vulnerabilidade no que diz respeito ao campo específico de atuação de cada política setorial (demandas no campo da educação, da saúde mental, do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente e dos sistemas de proteção social da assistência social). Importante destacar que tais cuidados podem contribuir para a diminuição do agravamento dos quadros esperados e para uma possível reorganização e um reinvestimento subjetivos.

Tais orientações vão ao encontro dos pressupostos do projeto *Cartografia Afetiva da experiência escolar*, sobretudo no que diz respeito a sua pretensão de favorecer as condições de vinculação, de pertencimento e o desejo em relação à escola, ao buscar ampliar os canais de acolhimento e escuta, exercendo atenção, validando o que é dito ou expresso de diferentes formas pelos estudantes e demais sujeitos do espaço escolar.

O enfrentamento dos desdobramentos da pandemia da COVID-19 no âmbito escolar favorece, nesse sentido, um reinvestimento de nossas apostas no sujeito: no acolhimento de seus afetos, na priorização de seus saberes, na valorização dos sentidos por ele estabelecidos.

⁶² A Fiocruz (2020a) aponta três fases de enfrentamento da pandemia, definidas como antes, durante e depois. Para cada fase existem recomendações específicas de cuidado. Cf.: Fiocruz. Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19 - recomendação para gestores. 2020a. Disponível em: https://efg.brasilia.fiocruz.br/ava/pluginfile.php/73432/mod_resource/content/6/cartilha_gestores.pdf

⁶³ Um conjunto de cartilhas e vídeo-aulas sobre o tema foi disponibilizado pela Fiocruz Brasília no curso nacional de Saúde Mental e Atenção Psicossocial na COVID-19. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasilia.fiocruz.br/atualizacao-saude-mental-psicossocial-covid19/#>

O advento de uma crise sanitária mundial desafia nossos saberes, uma vez que nos exige criar formas de intervenção em uma realidade da qual fazemos parte intensamente, sentindo seus diversos impactos e efeitos. Como então acolher afetos no outro neste contexto que corta a todos? O principal desafio de uma intervenção no caminho da atenção psicossocial em situações de emergência, aprendemos, é justamente este: como cuidar de si e do outro, estando ambos imersos num mesmo estado de crise?

Soma-se a tal desafio as dificuldades estruturais, de acesso à comunidade escolar após a repentina exigência de distanciamento social que culminou com o fechamento das escolas em março de 2020. Diante desse contexto, duas ações se apresentaram como possíveis ao projeto Cartografia Afetiva no ano de 2020: abrir espaços de acolhimento e fortalecer nossas redes internas de apoio, com os próprios profissionais da equipe interdisciplinar do qual fazemos parte, bem como com grupos de alunos de uma escola que uma das autoras pôde acompanhar neste período.

Com a equipe interdisciplinar, fomos orientadas pela urgência de promover um espaço onde o debate técnico fosse ao mesmo tempo um canal de construção de laços, de cuidado partilhado e de mobilização de potências. Apostamos na criação partilhada de um espaço (trans)formativo de abertura franca ao sensível de cada um, como algo que poderia possibilitar em todos um resgate de nossas ferramentas subjetivas/profissionais, capaz de contribuir no atravessamento do contexto árido pelo qual estávamos todos submetidos. Foi então um investimento necessário nos adultos para que resgatássemos juntos nossa potência de escuta e de intervenção do/no campo escolar. A troca de referenciais, ferramentas criativas e intenções ético-políticas a partir do projeto Cartografia Afetiva impulsionou o desenvolvimento de ações remotas com estudantes e professores de diferentes escolas da rede de ensino.⁶⁴

⁶⁴ Importante destacar que a valorização do projeto, demonstrada pelos profissionais da equipe interdisciplinar participantes dos encontros, era também acompanhada pela ideia de uma complexidade que o tornava de difícil execução, o que gerou discursos de que as ações desdobradas após os encontros eram inspiradas no projeto, e não uma continuidade deste.

Já com os alunos, o trabalho foi realizado com o 5º e 6º anos de uma escola localizada na zona sul do Rio de Janeiro. A aposta foi abrir espaços de escuta, circulação, mapeamento e acolhimento dos afetos produzidos no contexto da pandemia, a partir de encontros remotos que traziam um jogo ou dinâmica virtual como elemento disparador. Os encontros eram norteados por três eixos de mapeamento: impactos da pandemia⁶⁵, memórias do distanciamento social⁶⁶ e territórios afetivos⁶⁷.

Dentre os pressupostos do projeto reunidos no decorrer das experiências acima descritas, destacamos - aqui separados no intuito de darmos destaque a algumas dimensões que carregam, apesar de totalmente imbricadas entre si - aqueles que mais se aproximam das diretrizes e orientações sobre o enfrentamento da pandemia fornecidas pela Fiocruz, das indicações de órgãos e entidades do campo da educação e dos preceitos do Sistema Único de Saúde e Sistema Único de Assistência Social:

a) Quanto ao processo de diagnóstico e a dimensão técnica:

Documentos norteadores de intervenção sobre situações de crise e emergência como a que estamos enfrentando na pandemia da covid-19 apontam como estratégia fundamental de intervenção, o diagnóstico da situação (IASC, 2007), destacando que as ferramentas utilizadas para tal devem sempre respeitar o contexto local e serem utilizadas apenas quando validadas por este (IASC, 2007, p.14). Este nomeado diagnóstico deve então ser um recurso a subsidiar o que são consideradas as “respostas mínimas” (IASC, 2007, p.5), ou os primeiros passos essenciais no enfrentamento da crise.

⁶⁵ Buscou mapear as perdas, fragilidades e possíveis reconfigurações na organização da vida (escolar, familiar, comunitária), bem como as demandas de apoio interdisciplinar.

⁶⁶ Pretendeu-se acessar a experiência dos estudantes no período de distanciamento social, de modo a compreender os afetos presentes, pontos de dificuldades e estratégias.

⁶⁷ Buscou traços do percurso individual de cada um, nas suas variadas inserções (identidade, vida escolar, familiar, comunitária), convidando a um mergulho em sua própria história, suas percepções, vínculos, olhares, redes, etc.

Assim sendo, tanto o diagnóstico da situação quanto o caminho e os passos de intervenção que este aponta devem primar por um sistema participativo local de monitoramento e avaliação. Todo diagnóstico situacional deve respeitar portanto aqueles a que se destina a ação final: a população local. Fazendo um recorte de leitura para nosso contexto de atuação, tomamos a noção de escuta como uma escuta contextualizada.

Vale destacar, portanto, que quando falamos da escuta da circulação dos afetos, compreendemos que escutar é também dar consequências ao que esta circulação aponta como norte de ações necessárias no campo da educação de maneira mais coletivizada, tanto no que diz respeito ao grupo cartograficamente afetado quanto a institucionalidade de suas vozes e afetos. Em outras palavras, acolher e validar o que se ouve, quando em um âmbito educacional e institucional, inclui não apenas um convite (fundamental) a uma elaboração individual, mas também dar consequências institucionais e em ato para o que esses dizeres nos apresentam como demanda e consequente intervenção da/na instituição.

b) Quanto à dimensão de pesquisa e intervenção:

Também pautada em um processo contínuo de diagnóstico (enquanto acesso às multiplicidades) e no exercício da atenção que toma a escuta como compromisso, a cartografia agrega o pesquisar e o intervir, pretendendo compor mapas móveis, que auxiliam na compreensão dos movimentos que produzem a realidade. Em outros termos, trata-se de identificar a multiplicidade de fatores que impactam o cotidiano escolar, analisando como estes se refletem nos processos de aprendizagem e vão tecendo modos de estar na escola. Tal abordagem pretende compreender as trajetórias individuais articulando-as a diferentes variáveis: o contexto institucional, territorial, político e psicossocial.

Enquanto estratégia de pesquisa, a cartografia possibilita a produção e a análise de dados, informações, situações, etc., fundamentais para a compreensão das questões

que atravessam o contexto escolar. Enquanto estratégia de intervenção, permite o desenvolvimento de ações individuais e coletivas, como atendimentos, entrevistas e oficinas, que incluem os estudantes nos processos de identificação, reflexão e atuação nas questões que os envolvem. As ações são organizadas a partir de um processo contínuo de identificação e análise das demandas que podem ser trabalhadas por estratégias lúdicas, artísticas, pela expressão e participação dos estudantes no espaço escolar, bem como daquelas que precisam de suporte da rede de serviços local.

c) Quanto às indicações ético-políticas:

Os pressupostos da cartografia afirmam como tarefa ético-política a abertura de espaços de expressão - de saberes, de alegrias, de pertencimentos, mas também de insatisfações, de fragilidades, de rompimentos, de sensibilidades reprimidas. Em outros termos, espaços para a circulação, mapeamento, validação e acolhimento da palavra, dos modos de ser e dos afetos.

Tal pretensão impõe que nos posicionemos na contramão de processos de trabalho do campo escolar que por vezes pressionam pelo abandono dos afetos, seja por não considerá-los enquanto parte integrante das funções escolares, ou por visarem intervenções técnicas supostamente neutras, compartimentadas e guiadas por protocolos universais. A centralidade da técnica pode, nesta direção, encarcerar os afetos em um saber prescritivo e em uma moral normalizadora.

Ao contrário disso e em conexão com a ideia de que o “olhar das margens permite constituir outras visibilidades e outras dizibilidades sobre qualquer tema” (FOUCAULT, 2004, p. 10), a aposta ética que aqui afirmamos consiste em reconhecer, buscando validação institucional, as perspectivas, as necessidades, os olhares e os sentidos de grupos marginalizados⁶⁸ ao campo da educação. Ampliar ou dar visibilidade

⁶⁸ Consideramos como grupos marginalizados não apenas sujeitos alijados dos lugares de fala ou do acesso a direitos básicos, como também todos aqueles que representam saberes e práticas consideradas menores, os saberes dominados conforme desenvolvido por Foucault (2004, p. 96).

ao que é potente, mas tem dificuldade de emergir; reconhecer demandas e desejos; produzir pequenos espaços de liberdade no cotidiano escolar; exercer atenção às intensidades que pedem passagem. Eis os modos pelos quais essa proposta procura se conduzir como aposta ético-política.

No contexto da pandemia da COVID-19, esta premissa ético-política se torna ainda mais premente posto que as pessoas são afetadas de formas diferentes em emergências humanitárias (IASC⁶⁹, 2007) e que, portanto, elas requerem apoios e respostas diferentes.

Considerações finais

O contexto mundial causador de estados de fragilidade nos convoca a observar o fluxo dos nossos afetos: nossas percepções, sentimentos e as estratégias que vimos inaugurando para lidar com isso tudo. Mais do que nunca, se torna fundamental reconhecer e valorizar nossa trajetória as importantes ferramentas de que dispomos para lidar com isso tudo.

Por afeto, não entendemos apenas a expressão de sentimentos, mas também e sobretudo, as condições que impactam um campo sensível. Conforme destacado por Espinosa - de onde Deleuze também conduz sua leitura - o afeto (ou afecção) diz respeito a tudo aquilo que aumenta ou diminui nossa potência de agir (SPINOZA, 2008, p. 98). Identificar e intervir nas condições sociais e históricas que produzem sofrimentos é, assim, parte fundamental desse trabalho.

A Cartografia Afetiva se apresenta como método de abordagem para estudos da subjetividade, se constituindo como método de pesquisa-intervenção que se orienta a

⁶⁹ IASC é um Comitê Permanente de Interagências, estabelecido pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Trata-se de um fórum interagências de coordenação, desenvolvimento de políticas e tomada de decisões pelos chefes executivos das principais agências humanitárias (agências da ONU, Sociedades da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho e consórcios de organizações humanitárias não governamentais).

diagramar redes, considerando as experiências de cada sujeito e suas diferentes temporalidades.

Enquanto ferramenta flexível nos temas e procedimentos, ela nos fornece subsídios para reconhecer as estratégias e ferramentas que dispomos, estabelecendo, ao mesmo tempo, novas possibilidades de trabalho, vínculos, redes de apoio, cuidado e pertencimento.

Neste sentido, o cenário imposto pela pandemia nos permite reafirmar o roteiro de preocupações fornecido pela Cartografia Afetiva, sobretudo no que diz respeito à intenção de mergulhar na geografia dos afetos como forma de trazer a experiência, fazer circular a palavra, reconstruir coletivamente, desnaturalizar, criar pontes de linguagem e travessia para a reflexão sobre si, sobre trajetórias, formas de ser, de sentir e de estar no mundo. Pensamos ser esta uma proposta conectada aos pressupostos necessários à prática educativa, que Paulo Freire tanto buscou destacar: a escuta e o diálogo não apenas como método didático, mas como fundamento próprio do trabalho de ensinar e aprender. Paulo Freire foi insistente em nos convidar a transitar dos programas rígidos para os conteúdos vivos que impactam as formas de aprender, de responder aos desafios impostos, de se vincular, de se relacionar com o outro. Para tanto, destacou a importância do *falar com* sujeitos de uma escuta partilhada, em detrimento do *falar a* objetos de um discurso imposto (FREIRE, 2020). Acreditamos que o projeto Cartografia Afetiva nos tenha fornecido algumas ferramentas para dar consequência a tal convite, renovando em nós o desejo de nos aproximarmos mais para ouvir os sussurros das vozes que de tanto gritar, hoje falam mais baixo.

Referências

BRASÍLIA. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19 - recomendação para gestores**. Fiocruz, 2020a. Disponível em: https://efg.brasilia.fiocruz.br/ava/pluginfile.php/73432/mod_resource/content/6/cartilha_gestores.pdf

BRASÍLIA. **Recomendações Gerais**. Fiocruz 2020b. Disponível em:



https://efg.brasilia.fiocruz.br/ava/pluginfile.php/73427/mod_resource/content/3/cartilha_rec_omenda%C3%A7%C3%B5es_gerais.pdf

FISCHER, Rosa M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? In: FISCHER, Rosa M.B. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 99-112.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 2004.

FOUCAULT. Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003.

IASC, Comitê Permanente Interagências. **Diretrizes do IASC sobre saúde mental e apoio psicossocial em emergências humanitárias**. Tradução de Márcio Gagliato. Genebra: IASC, 2007. Disponível em: <http://avipg.org/pdf/diretrizes-iasc-saude-mental-apoio-psicossocial-emergencias-humanitarias.pdf>.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓCIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 47.247 de 13 de março de 2020. Estabelece conjunto de ações necessárias à redução do contágio pela COVID-19 - Coronavírus, e dá outras providências.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 47.488 de 02 de junho de 2020. Institui o Comitê Estratégico para desenvolvimento, aprimoramento, e acompanhamento do Plano de Retomada, em decorrência dos impactos da pandemia da COVID-19, e dá outras providências. Anexo II

RIO DE JANEIRO. Protocolo Sanitário de Prevenção à COVID-19 para as Unidades Escolares e Creches integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/12394584/4312613/ProtocoloSanitarioSME2021Versao1.2.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66a Ed.- Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Data do envio: 06 /04 /2021

Data do envio: 07/04/2021



CARTOGRAFIA AFETIVA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: PENSANDO EM ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DOS IMPACTOS DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO

AFFECTIVE CARTOGRAPHY OF THE SCHOOL EXPERIENCE: THINKING OF STRATEGIES FOR COPING WITH THE IMPACTS OF THE COVID-19 ON EDUCATION

Beatriz Paz⁵¹
Marina Bueno⁵²

Resumo

A pandemia da COVID-19 nos impôs um contexto mundial causador de uma série de perturbações, tais como: luto, medo, dificuldades materiais, angústias, letargia, impotência, incertezas sobre o futuro, dentre outras. Tal contexto nos convoca ainda mais a buscar estratégias de cuidado e proteção psicossocial, de modo a mitigar os efeitos da crise sanitária. Este trabalho pretende realizar uma discussão em torno da Cartografia Afetiva, enquanto método de pesquisa e intervenção que, pautada num certo modo de olhar, escutar, acolher e agir com (ou intervir sobre) o que se passa em cada um e deste no encontro com o outro, pode vir a contribuir para a construção de um cuidado colaborativo na educação no contexto da pandemia da COVID-19. A pertinência do método cartográfico como estratégia de escuta-intervenção no campo educacional aqui debatida é fruto das análises feitas a partir de um projeto que foi desenvolvido em 2019 em escolas públicas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Pandemia. Cartografia. Educação.

Abstract:

The COVID-19 pandemic imposed, in a global context, a series of difficulties, such as: mourning, fear, economic difficulties, anguish, lethargy, impotence, uncertainties about the future, among others. This context generates the demand for strategies and

⁵¹ Psicanalista. Mestre em Teoria Psicanalítica pelo PPG em Teoria Psicanalítica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). Psicóloga concursada da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro atuando no NIAP – Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares. E-mail: beatriz.c.paz@gmail.com Tel: (21) 99943-3940. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6854-8318>

⁵² Assistente social concursada da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Doutora pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana/ PPFH-UERJ (2016), mestre (2009) e graduada (2005) em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: marinafbueno@gmail.com Tel: (21) 98872-3913. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5454-2062>

interventions in the psychosocial care and protection field, in order to try to mitigate the effects of the health crisis. This article intends to bring to the debate the Affective Cartography as a research and intervention method, based on a certain way of looking at, listening to and acting with (or intervening on) what goes through in each individual as well as with his encounter with others. Our perspective is that this method may contribute to the creation of collaborative care in the educational field in the context of the COVID-19 pandemic. The relevance of the cartographic method as a listening-intervention strategy in the educational field discussed here is the result of the analyzes made from a project developed in 2019 in public schools in the municipal educational system in Rio de Janeiro.

Keywords: Pandemic. Cartography. Education.

Introdução

No mês de março de 2020 as aulas presenciais nas redes pública e privada foram suspensas em muitos estados brasileiros. Tal suspensão ocorreu devido ao crescimento do número de casos da COVID-19, reconhecida como pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS)⁵³. Desde então, foram adotadas no Brasil e em diversos outros países, seguindo as orientações da OMS, uma série de medidas preventivas, como o distanciamento social que inclui restrição de circulação, de contato físico, bem como orientações de cuidados e rituais novos e específicos de higienização e a inclusão da temerosa palavra aglomeração em nosso discurso cotidiano. Em uma sequência de poucos dias, as atividades escolares foram interrompidas e a *#fiqueemcasa* ganhou destaque na mídia global.

Apesar da interrupção das aulas presenciais, foram rápidas e frequentes as notícias de movimentos de gestores e demais profissionais da educação que buscaram manter contato com os estudantes por redes sociais e outras tecnologias, na tentativa de acolher e manter algo do vínculo educativo em tempos de distanciamento social. Vale

⁵³ A OMS decretou pandemia de COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2) em 11 de março de 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>

destacar que o acesso ao ambiente virtual não é de forma alguma equânime entre os estudantes, suas famílias e profissionais de educação. A questão do acesso à educação na sua totalidade está, mais do que nunca, sendo colocada em discussão pela realidade atual.

Desde muito cedo, logo após o fechamento das escolas, uma pergunta nos salta aos ouvidos: será que estamos dando ao acesso à educação seu devido peso e responsabilidade na rede pública de ensino? Até hoje, passado um ano letivo desde que as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro fecharam, esta pergunta ainda retorna, ecoa.

Neste novo cenário, o distanciamento social trouxe enormes desafios e convocou a um ineditismo todos os setores da política pública, e em especial a educação. O contexto se mostrou extremamente fluido e diversas questões como a permanência das medidas de distanciamento social juntamente com outras de abertura flexível, permanecem ainda em aberto. Como sociedade e como educadores, temos nos visto diante de um não saber que, se por um lado nos pede uma pausa reflexiva potente, por outro, ainda nos coloca diante da angústia do desconhecido. O que, então, é possível criar a partir deste momento de pausa e que não tenha como efeito a produção de uma paralisia?

Diante destas questões, investimos nossa aposta na Cartografia Afetiva como um método de pesquisa e intervenção que, pautado num certo modo de olhar, escutar, acolher e agir com (ou intervir sobre) o que se passa em cada um e deste no encontro com o outro, pode vir a contribuir para a construção de um cuidado colaborativo na educação no contexto da pandemia da COVID-19.

A Cartografia Afetiva como estratégia de trabalho na educação

Inserido no âmbito de um conjunto de ações voltadas à valorização do protagonismo e autonomia de crianças e adolescentes da Rede Municipal de Ensino do



Rio de Janeiro, o projeto *Cartografia Afetiva da experiência escolar* foi concebido e executado em caráter interdisciplinar por uma assistente social, uma psicóloga e uma É somente no ano de 2019 que o projeto surge como proposta institucional, sendo desenvolvido em duas Unidades Escolares da rede municipal de ensino em caráter piloto, na pretensão de construir ferramentas que seguissem a trilha de uma trajetória de trabalho com a temática do protagonismo juvenil⁵⁴ e, ao mesmo tempo, que pudessem transversalizar as questões pautadas pelos estudantes da rede, tais como: o bullying, a violência de gênero, o racismo, a homofobia, a falta de espaços coletivos de diálogo, a necessidade de discutir temas como sexualidade, depressão, desigualdade social, violência, etc.

No que diz respeito às Unidades Escolares nas quais foi desenvolvido o projeto no ano de 2019, ambas estão localizadas em territórios de extrema vulnerabilidade social, com constantes conflitos armados e alto índice de violência local. Elas não serão professoras, somando a experiência profissional na política de educação e nossos estudos acadêmicos.

A primeira elaboração da proposta ocorreu no ano de 2017, como desdobramento da pesquisa de doutoramento intitulada *Entre os fios de Penélope: uma cartografia das linhas de força que se desenham no cotidiano escolar*⁵⁵. Posteriormente, o projeto foi ganhando contornos mais múltiplos, fruto de uma autoria compartilhada entre as profissionais mencionadas, que teve início em 2018 e imprimiu ao projeto traços

⁵⁴ No ano de 2018 coordenamos as ações de mobilização dos grêmios estudantis da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, contribuindo na formação de 940 diretorias de grêmios eleitos compostos por estudantes da rede. Neste processo, (in)tensionamos um exercício discursivo e em ato de um protagonismo que apostou no estudante como efetivo e principal ator na identificação das questões que precisariam da atenção-suporte dos adultos na transformação escolar. Desde esta experiência e do retorno dos estudantes diante desta convocação à fala através dos grêmios estudantis, firma-se em nós a certeza (já latente em nosso trabalho-aposta) da capacidade e da precisão dos mesmos na identificação de seus desejos, bem como na análise e intervenção necessárias dentro do campo escolar do qual fazem parte. A escrita e o desenvolvimento do projeto Cartografia afetiva da experiência escolar leva os frutos desta experiência em nosso olhar, escuta e intenção de trabalho junto aos estudantes.

⁵⁵ BUENO, MARINA. *Entre os fios de Penélope: uma cartografia das linhas de força que se desenham no cotidiano escolar*. Tese de Doutorado submetida ao Programa de Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

bastante singulares e próprios dos diferentes campos de saber - serviço social, psicologia e educação⁵⁶.

É somente no ano de 2019 que o projeto surge como proposta institucional, sendo desenvolvido em duas Unidades Escolares da rede municipal de ensino em caráter piloto, na pretensão de construir ferramentas que seguissem a trilha de uma trajetória de trabalho com a temática do protagonismo juvenil⁵⁷ e, ao mesmo tempo, que pudessem transversalizar as questões pautadas pelos estudantes da rede, tais como: o bullying, a violência de gênero, o racismo, a homofobia, a falta de espaços coletivos de diálogo, a necessidade de discutir temas como sexualidade, depressão, desigualdade social, violência, etc.

No que diz respeito às Unidades Escolares nas quais foi desenvolvido o projeto no ano de 2019, ambas estão localizadas em territórios de extrema vulnerabilidade social, com constantes conflitos armados e alto índice de violência local. Elas não serão aqui identificadas, seja pela escolha metodológica em não expô-las a análises descontextualizadas, ou mesmo pela consideração de que as situações problematizadas também se apresentam em muitos outros espaços institucionais em que transitamos.

Uma das escolas, localizada na zona sul do Rio de Janeiro, atende estudantes do 6º ao 9º anos do ensino fundamental II. A outra, pertencente à zona norte, atende estudantes do 1º ao 5º anos do ensino fundamental I. Ao longo do desenvolvimento do trabalho, podemos identificar que são escolas com um grupo de

⁵⁶ Para mais informações sobre o projeto, c.f: <https://smeniap.wixsite.com/smeniap/single-post/2019/08/20/cartografia-afetiva-no-espaco-escolar>.

⁵⁷ No ano de 2018 coordenamos as ações de mobilização dos grêmios estudantis da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, contribuindo na formação de 940 diretorias de grêmios eleitos compostos por estudantes da rede. Neste processo, (in)tensionamos um exercício discursivo e em ato de um protagonismo que apostou no estudante como efetivo e principal ator na identificação das questões que precisariam da atenção-suporte dos adultos na transformação escolar. Desde esta experiência e do retorno dos estudantes diante desta convocação à fala através dos grêmios estudantis, firma-se em nós a certeza (já latente em nosso trabalho-aposta) da capacidade e da precisão dos mesmos na identificação de seus desejos, bem como na análise e intervenção necessárias dentro do campo escolar do qual fazem parte. A escrita e o desenvolvimento do projeto Cartografia afetiva da experiência escolar leva os frutos desta experiência em nosso olhar, escuta e intensão de trabalho junto aos estudantes.

profissionais, entre corpo gestor, corpo de professores e de funcionários bastante envolvido em criar estratégias possíveis de acolhida dos estudantes, embora ambas escolas sejam atravessadas por uma considerável precariedade institucional, com contexto crônico de falta de professores. Como dito anteriormente, ambas escolas são cotidianamente atravessadas pela violência do território (incluída aí a presença constante de intervenções policiais), o que atinge diretamente a rotina escolar, bem como as narrativas que circulam entre adultos, crianças e adolescentes.

A delimitação destas escolas considerou a taxa de abandono expressa no ano de 2017, bem como os dados dos grêmios estudantis eleitos em 2018. Foram priorizadas as propostas das diretorias executivas dos grêmios estudantis e as sugestões apontadas pelos profissionais das escolas a respeito da necessidade de apoio para impulsionar as ações dos alunos junto aos grêmios.

Neste sentido, o desenvolvimento do projeto *Cartografia Afetiva da experiência escolar* buscou consolidar formas de abordagem e processos de trabalho que tomam o estudante - seus desejos, expectativas, vinculações e experiências - como uma prioridade para as ações no campo educacional. Pretendeu atuar questionando, portanto, a ideia de que a adolescência contemporânea seja atravessada por certa apatia e ausência de desejos, o que produz práticas excludentes, ao tomar como pressuposto vigente, o adolescente como sujeito indiferente, irresponsável e até insensível, no sentido de ser pouco tocado ou afetado pelo que o cerca. Compreendendo que a fala se faz presente diante de um ouvinte interessado a ouvir, nossa presença-projeto pretendeu ser esta escuta interessada, a ouvir e refletir-intervir, com os estudantes, sobre suas experiências escolares e seus desejos em relação à escola.

A perspectiva de trabalhar com as experiências dos sujeitos nos conduziu a considerar a advertência feita por Larrosa (2002), de que trata-se de um termo que vem sendo exageradamente utilizado de modo banalizado, para se dizer sobre algo que aconteceu. O autor sugere que pensemos a experiência não como algo que passa, ou se

passa, mas como algo que nos passa, e que vai constituindo nossa forma de habitar o mundo.

O sujeito da experiência é, desse modo, um território de passagem, que máquina afetos, encontros, que se abre a este algo que passou para que ele deixe suas marcas. De que modo as experiências escolares, sociais e afetivas vão constituindo um certo modo de estar e de conceber a escola? O que os alunos têm a dizer sobre isso?

Apesar de inúmeros instrumentos legais e orientações de políticas públicas que se comprometem com a ampliação dos canais de participação e de democratização, estas diretrizes permanecem ainda desafiando nossos saberes, uma vez que os caminhos para efetivá-los não estão dados.

Os pressupostos da cartografia, especificamente aqueles desenvolvidos por autores como Deleuze e Guattari (2005), Passos, Kastrup e Escóssia (2009), Rocha e Aguiar (2003) e Rolnik (1989), entre outros, nos fornecem importantes elementos para a análise dos processos que se realizam no plano da experiência.

Agregando o pesquisar e o intervir, a cartografia vai compondo mapas móveis, que auxiliam na compreensão dos movimentos que produzem a realidade. Em outros termos, trata-se de efetivar “um trabalho dedicado e pormenorizado de investigar e expor aqueles espaços não óbvios, aqueles vazios (ou seja, aquilo que fica para além do óbvio, do já dito, do já sobejamente conhecido e nomeado)” (FISCHER, 2012, p. 106). Em outros termos, um trabalho que busca escutar as vidas “lá onde, por elas próprias, elas falam” (FOUCAULT, 2003, p. 05), valorizando em seu processo os saberes infames e as práticas menores que normalmente, ofuscadas por um discurso que se coloca como oficial, não encontram canais de expressão.

Foucault chamou de saberes dominados os conteúdos sepultados, desqualificados, menores, muitas vezes situados “abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade” (FOUCAULT, 2004, p. 96), considerando-os elementos fundamentais para o questionamento das práticas que estamos constituindo.

Recorremos aqui fundamentalmente a estes saberes, presentes nas práticas discursivas e não discursivas - no campo da fala, do corpo e do movimento - de adolescentes que ocupam posição marginal em relação ao saber que os adultos representam. São saberes que fogem do discurso institucionalizado, contando outras histórias.

O que se convencionou chamar de metodologia não é aqui assumido como um procedimento acabado, um instrumento universal pronto para ser aplicado. Para a cartografia não há uma determinação prévia dos caminhos, mas sim uma possibilidade de um desenho inicial, que deverá ser revisto e adaptado a cada instante se assim for preciso. Apesar de não buscar predeterminar procedimentos, regras ou protocolos, o trabalho cartográfico proposto consistiu em acompanhar as narrativas de segunda ordem: aquelas que têm maior dificuldades de emergir, trazendo para o campo de análise das práticas escolares tudo aquilo que “faz parte” mas não aparece, dando visibilidade a vínculos, fragilidades e desejos.

Na sua configuração estratégica, o projeto se pautou em ações de diagnóstico, reuniões com profissionais das escolas, entrevistas individuais e oficinas coletivas com grupos de estudantes. Em seu conjunto, tais estratégias buscaram cruzar informações sobre a estrutura e organização escolar, sobre a trajetória escolar e de vida dos estudantes, os vínculos e afetos estabelecidos nessa vivência e as questões que eles levantavam sobre os encontros e os desencontros na sua relação atual com a escola.

As entrevistas aconteceram no decorrer de todo o projeto desenvolvido nas escolas no ano de 2019 e foram norteadas por um instrumento previamente elaborado, que teve a pretensão de abrir diálogo com cada estudante sobre questões de sua trajetória e expressão de seus saberes. Não pretendemos, neste sentido, coletar dados e informações que servissem a uma pesquisa e análise posterior, mas revisitar experiências, em um contínuo processo de criação e recriação de sentidos. A escolha do local, bem como da profissional que realizaria a entrevista ficava a critério do estudante, como forma de escutarmos, acessarmos e mapearmos neste próprio encontro-escolha,

as suas preferências em relação aos espaços da escola e as suas relações, valorizando ainda os vínculos constituídos entre cada estudante e cada integrante da equipe.

Em relação às oficinas, sua organização e realização se pautou nas seguintes estratégias:

- Diversificação dos locais de realização de forma a circular pelos espaços das escolas (sala de leitura, diferentes salas de aula, auditório, quadra, etc.);
- Divisão da turma trabalhada em dois grupos, para exercer maior atenção às coisas ditas, reações e efeitos das discussões, bem como para facilitar a própria condução do encontro;
- Adoção de diferentes formas de expressão, pelo estímulo a diferentes linguagens (desenho, escrita, corpo, música, fala direta, etc.);
- Planejamento dos encontros a partir de eixos do mapeamento, que também se constituíram como provocadores de discussões mais abertas, pautadas pelos estudantes em cada encontro. Foram delimitados quatro eixos, inicialmente com previsão de dois encontros para cada um, podendo se estender conforme demanda do grupo: representação de si e identidade; a escola; o território; temas recorrentes⁵⁸.

Esse foi um esforço de identificar, integrando momentos individuais e coletivos, as questões que impactam cada estudante, no que diz respeito às suas condições de desenvolvimento e permanência escolar. Nesse processo, foi possível perceber alguns sentidos que cada sujeito-estudante pôde dar para situações vivenciadas, como os motivos de uma reprovação ou de uma transferência de escola no âmbito mais individual, bem como suas análises sobre questões escolares mais amplas como, dentre outras, os motivos da produção do abandono escolar.

⁵⁸ Foram organizados encontros que pudessem aprofundar temas recorrentes no decorrer de todo o trabalho, tais como preconceitos, diferenças e suas implicações na convivência diária, bullying, questões raciais, etc.

Ao mesmo tempo, foi possível mapear os diferentes territórios afetivos dos estudantes (escolar, cultural, identitário, territorial etc.), identificando demandas por intervenções mais direcionadas, como a necessidade de maior suporte nos processos de leitura e escrita, orientação e informação sobre temas específicos (direitos, sexualidade, questão racial etc.) e reflexão coletiva sobre aquilo que aparecia como um problema presente no cotidiano escolar, como bullying, preconceito, racismo etc.

A pesquisa e a intervenção se davam, neste sentido, de forma concomitante, direcionadas a atender nossas expectativas em relação às questões que gostaríamos de cartografar, ao mesmo tempo em que se mantinha uma abertura ao que vinha dos alunos (questões, adesões, recusas...).

Educação e pandemia: mapeando impactos e reinvestindo estratégias

A previsão de um plano de retomada das atividades escolares - seja de cunho presencial ou remoto, conforme as condições impostas pela pandemia da COVID-19⁵⁹ demanda de todos nós uma atenção e cuidado com reações, sentimentos e impactos causados pelo longo período de distanciamento social na vida dos diferentes sujeitos da comunidade escolar. É recomendado que estejamos atentas (os) aos protocolos e diretrizes das instituições oficiais como OMS, Fiocruz, Ministério da Educação, da Saúde, da Cidadania e as Secretarias Estaduais e Municipais a nível local. Do mesmo modo, é

⁵⁹ Vale destacar que no momento da escrita do presente artigo, o debate sobre a reabertura das escolas públicas e privadas segue revelando delicados e históricos embates. A SME-RJ em 2021 apresentou um plano de retomada das aulas em um formato híbrido que tem se mostrado bastante limitado em relação à realidade do público atendido, posto que toma como pressuposto um acesso e uma alfabetização digital que deixam uma enorme parte dos estudantes fora do acesso à educação. No que diz respeito ao plano de retomada da educação em sua vertente presencial, foi apresentado um protocolo sanitário que pretende garantir segurança à comunidade escolar. No entanto, diante de denúncias diárias de quebras no cumprimento deste mesmo protocolo sanitário, majoritariamente como consequência da pressão dos jogos políticos de poder que caem sobre o corpo docente, permanece em suspenso para nós a viabilidade concreta, com condições de possibilidade de uma abertura e funcionamento das escolas que ultrapasse os documentos e se efetive através de um suporte estrutural que possibilite as medidas de proteção à vida.

necessário reconhecer as linhas de cuidado e proteção psicossocial das diferentes políticas públicas - em especial saúde e assistência social - localizando as ações escolares enquanto estratégias a elas conectadas.

Nessa direção, alguns impactos da pandemia da COVID-19 e das medidas de distanciamento social já são esperados, considerando as experiências nacionais e internacionais no campo dos desastres e calamidades, bem como as medidas de enfrentamento da pandemia da COVID-19 por outros países, sobretudo os desdobramentos após o fechamento das escolas.

Em recente publicação, a Fiocruz (2020a) aponta alguns desses impactos esperados na população, dos quais destacamos como possíveis desdobramentos para o campo da educação:

- Conflitos interpessoais e comportamentos agressivos e de protesto;
- Dificuldade em retomar rotinas;
- Necessidade de reenquadramento dos projetos de vida;
- Existência de um grande número de pessoas com: depressão, lutos patológicos, estresse pós-traumático, consumo excessivo de álcool e outras drogas, comportamento violento, entre outros⁶⁰;

Como forma de atuar nas questões pontuadas, as recomendações para o trabalho no campo da saúde mental e atenção psicossocial (SMAPS) fornecidas pela Fiocruz⁶¹ indicam a necessidade de ações que promovam o fortalecimento de vínculos, o sentimento de pertencimento, as formas solidárias e participativas a partir de estratégias educacionais, sociais, culturais, artísticas e lúdicas. Junto a isso, recomenda

⁶⁰ A Fiocruz (2020a) aponta três fases de enfrentamento da pandemia, definidas como antes, durante e depois. Para cada fase existem recomendações específicas de cuidado. Cf.: Fiocruz. Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19 - recomendação para gestores. 2020a. Disponível em: https://efg.brasilia.fiocruz.br/ava/pluginfile.php/73432/mod_resource/content/6/cartilha_gestores.pdf

⁶¹ Um conjunto de cartilhas e vídeo-aulas sobre o tema foi disponibilizado pela Fiocruz Brasília no curso nacional de Saúde Mental e Atenção Psicossocial na COVID-19. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.com.br/atualizacao-saude-mental-psicossocial-covid19/#>

a identificação das demandas que apontam maior risco e vulnerabilidade no que diz respeito ao campo específico de atuação de cada política setorial (demandas no campo da educação, da saúde mental, do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente e dos sistemas de proteção social da assistência social). Importante destacar que tais cuidados podem contribuir para a diminuição do agravamento dos quadros esperados e para uma possível reorganização e um reinvestimento subjetivos.

Tais orientações vão ao encontro dos pressupostos do projeto *Cartografia Afetiva da experiência escolar*, sobretudo no que diz respeito a sua pretensão de favorecer as condições de vinculação, de pertencimento e o desejo em relação à escola, ao buscar ampliar os canais de acolhimento e escuta, exercendo atenção, validando o que é dito ou expresso de diferentes formas pelos estudantes e demais sujeitos do espaço escolar.

O enfrentamento dos desdobramentos da pandemia da COVID-19 no âmbito escolar favorece, nesse sentido, um reinvestimento de nossas apostas no sujeito: no acolhimento de seus afetos, na priorização de seus saberes, na valorização dos sentidos por ele estabelecidos.

O advento de uma crise sanitária mundial desafia nossos saberes, uma vez que nos exige criar formas de intervenção em uma realidade da qual fazemos parte intensamente, sentindo seus diversos impactos e efeitos. Como então acolher afetos no outro neste contexto que corta a todos? O principal desafio de uma intervenção no caminho da atenção psicossocial em situações de emergência, aprendemos, é justamente este: como cuidar de si e do outro, estando ambos imersos num mesmo estado de crise?

Soma-se a tal desafio as dificuldades estruturais, de acesso à comunidade escolar após a repentina exigência de distanciamento social que culminou com o fechamento das escolas em março de 2020. Diante desse contexto, duas ações se apresentaram como possíveis ao projeto *Cartografia Afetiva* no ano de 2020: abrir espaços de acolhimento e fortalecer nossas redes internas de apoio, com os próprios profissionais

da equipe interdisciplinar do qual fazemos parte, bem como com grupos de alunos de uma escola que uma das autoras pôde acompanhar neste período.

Com a equipe interdisciplinar, fomos orientadas pela urgência de promover um espaço onde o debate técnico fosse ao mesmo tempo um canal de construção de laços, de cuidado partilhado e de mobilização de potências. Apostamos na criação partilhada de um espaço (trans)formativo de abertura franca ao sensível de cada um, como algo que poderia possibilitar em todos um resgate de nossas ferramentas subjetivas/profissionais, capaz de contribuir no atravessamento do contexto árido pelo qual estávamos todos submetidos. Foi então um investimento necessário nos adultos para que resgatássemos juntos nossa potência de escuta e de intervenção do/no campo escolar. A troca de referenciais, ferramentas criativas e intenções ético-políticas a partir do projeto Cartografia Afetiva impulsionou o desenvolvimento de ações remotas com estudantes e professores de diferentes escolas da rede de ensino.⁶²

Já com os alunos, o trabalho foi realizado com o 5º e 6º anos de uma escola localizada na zona sul do Rio de Janeiro. A aposta foi abrir espaços de escuta, circulação, mapeamento e acolhimento dos afetos produzidos no contexto da pandemia, a partir de encontros remotos que traziam um jogo ou dinâmica virtual como elemento disparador. Os encontros eram norteados por três eixos de mapeamento: impactos da pandemia⁶³, memórias do distanciamento social⁶⁴ e territórios afetivos⁶⁵.

Dentre os pressupostos do projeto reunidos no decorrer das experiências acima descritas, destacamos - aqui separados no intuito de darmos destaque a algumas

⁶² Importante destacar que a valorização do projeto, demonstrada pelos profissionais da equipe interdisciplinar participantes dos encontros, era também acompanhada pela ideia de uma complexidade que o tornava de difícil execução, o que gerou discursos de que as ações desdobradas após os encontros eram inspiradas no projeto, e não uma continuidade deste.

⁶³ Buscou mapear as perdas, fragilidades e possíveis reconfigurações na organização da vida (escolar, familiar, comunitária), bem como as demandas de apoio interdisciplinar.

⁶⁴ Pretendeu-se acessar a experiência dos estudantes no período de distanciamento social, de modo a compreender os afetos presentes, pontos de dificuldades e estratégias.

⁶⁵ Buscou traços do percurso individual de cada um, nas suas variadas inserções (identidade, vida escolar, familiar, comunitária), convidando a um mergulho em sua própria história, suas percepções, vínculos, olhares, redes, etc.

dimensões que carregam, apesar de totalmente imbricadas entre si - aqueles que mais se aproximam das diretrizes e orientações sobre o enfrentamento da pandemia fornecidas pela Fiocruz, das indicações de órgãos e entidades do campo da educação e dos preceitos do Sistema Único de Saúde e Sistema Único de Assistência Social:

a) Quanto ao processo de diagnóstico e a dimensão técnica:

Documentos norteadores de intervenção sobre situações de crise e emergência como a que estamos enfrentando na pandemia da covid-19 apontam como estratégia fundamental de intervenção, o diagnóstico da situação (IASC, 2007), destacando que as ferramentas utilizadas para tal devem sempre respeitar o contexto local e serem utilizadas apenas quando validadas por este (IASC, 2007, p.14). Este nomeado diagnóstico deve então ser um recurso a subsidiar o que são consideradas as “respostas mínimas” (IASC, 2007, p.5), ou os primeiros passos essenciais no enfrentamento da crise.

Assim sendo, tanto o diagnóstico da situação quanto o caminho e os passos de intervenção que este aponta devem primar por um sistema participativo local de monitoramento e avaliação. Todo diagnóstico situacional deve respeitar portanto aqueles a que se destina a ação final: a população local. Fazendo um recorte de leitura para nosso contexto de atuação, tomamos a noção de escuta como uma escuta contextualizada.

Vale destacar, portanto, que quando falamos da escuta da circulação dos afetos, compreendemos que escutar é também dar consequências ao que esta circulação aponta como norte de ações necessárias no campo da educação de maneira mais coletivizada, tanto no que diz respeito ao grupo cartograficamente afetado quanto a institucionalidade de suas vozes e afetos. Em outras palavras, acolher e validar o que se ouve, quando em um âmbito educacional e institucional, inclui não apenas um convite (fundamental) a uma elaboração individual, mas também dar consequências

institucionais e em ato para o que esses dizeres nos apresentam como demanda e consequente intervenção da/na instituição.

b) Quanto à dimensão de pesquisa e intervenção:

Também pautada em um processo contínuo de diagnóstico (enquanto acesso às multiplicidades) e no exercício da atenção que toma a escuta como compromisso, a cartografia agrega o pesquisar e o intervir, pretendendo compor mapas móveis, que auxiliam na compreensão dos movimentos que produzem a realidade. Em outros termos, trata-se de identificar a multiplicidade de fatores que impactam o cotidiano escolar, analisando como estes se refletem nos processos de aprendizagem e vão tecendo modos de estar na escola. Tal abordagem pretende compreender as trajetórias individuais articulando-as a diferentes variáveis: o contexto institucional, territorial, político e psicossocial.

Enquanto estratégia de pesquisa, a cartografia possibilita a produção e a análise de dados, informações, situações, etc., fundamentais para a compreensão das questões que atravessam o contexto escolar. Enquanto estratégia de intervenção, permite o desenvolvimento de ações individuais e coletivas, como atendimentos, entrevistas e oficinas, que incluem os estudantes nos processos de identificação, reflexão e atuação nas questões que os envolvem. As ações são organizadas a partir de um processo contínuo de identificação e análise das demandas que podem ser trabalhadas por estratégias lúdicas, artísticas, pela expressão e participação dos estudantes no espaço escolar, bem como daquelas que precisam de suporte da rede de serviços local.

c) Quanto às indicações ético-políticas:

Os pressupostos da cartografia afirmam como tarefa ético-política a abertura de espaços de expressão - de saberes, de alegrias, de pertencimentos, mas também de insatisfações, de fragilidades, de rompimentos, de sensibilidades reprimidas. Em outros

termos, espaços para a circulação, mapeamento, validação e acolhimento da palavra, dos modos de ser e dos afetos.

Tal pretensão impõe que nos posicionemos na contramão de processos de trabalho do campo escolar que por vezes pressionam pelo abandono dos afetos, seja por não considerá-los enquanto parte integrante das funções escolares, ou por visarem intervenções técnicas supostamente neutras, compartimentadas e guiadas por protocolos universais. A centralidade da técnica pode, nesta direção, encarcerar os afetos em um saber prescritivo e em uma moral normalizadora.

Ao contrário disso e em conexão com a ideia de que o “olhar das margens permite constituir outras visibilidades e outras dizibilidades sobre qualquer tema” (FOUCAULT, 2004, p. 10), a aposta ética que aqui afirmamos consiste em reconhecer, buscando validação institucional, as perspectivas, as necessidades, os olhares e os sentidos de grupos marginalizados⁶⁶ ao campo da educação. Ampliar ou dar visibilidade ao que é potente, mas tem dificuldade de emergir; reconhecer demandas e desejos; produzir pequenos espaços de liberdade no cotidiano escolar; exercer atenção às intensidades que pedem passagem. Eis os modos pelos quais essa proposta procura se conduzir como aposta ético-política.

No contexto da pandemia da COVID-19, esta premissa ético-política se torna ainda mais premente posto que as pessoas são afetadas de formas diferentes em emergências humanitárias (IASC⁶⁷, 2007) e que, portanto, elas requerem apoios e respostas diferentes.

⁶⁶ Consideramos como grupos marginalizados não apenas sujeitos alijados dos lugares de fala ou do acesso a direitos básicos, como também todos aqueles que representam saberes e práticas consideradas menores, os saberes dominados conforme desenvolvido por Foucault (2004, p. 96).

⁶⁷ IASC é um Comitê Permanente de Interagências, estabelecido pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Trata-se de um fórum interagências de coordenação, desenvolvimento de políticas e tomada de decisões pelos chefes executivos das principais agências humanitárias (agências da ONU, Sociedades da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho e consórcios de organizações humanitárias não governamentais).

Considerações finais

O contexto mundial causador de estados de fragilidade nos convoca a observar o fluxo dos nossos afetos: nossas percepções, sentimentos e as estratégias que vimos inaugurando para lidar com isso tudo. Mais do que nunca, se torna fundamental reconhecer e valorizar nossa trajetória as importantes ferramentas de que dispomos para lidar com isso tudo.

Por afeto, não entendemos apenas a expressão de sentimentos, mas também e sobretudo, as condições que impactam um campo sensível. Conforme destacado por Espinosa - de onde Deleuze também conduz sua leitura - o afeto (ou afecção) diz respeito a tudo aquilo que aumenta ou diminui nossa potência de agir (SPINOZA, 2008, p. 98). Identificar e intervir nas condições sociais e históricas que produzem sofrimentos é, assim, parte fundamental desse trabalho.

A Cartografia Afetiva se apresenta como método de abordagem para estudos da subjetividade, se constituindo como método de pesquisa-intervenção que se orienta a diagramar redes, considerando as experiências de cada sujeito e suas diferentes temporalidades.

Enquanto ferramenta flexível nos temas e procedimentos, ela nos fornece subsídios para reconhecer as estratégias e ferramentas que dispomos, estabelecendo, ao mesmo tempo, novas possibilidades de trabalho, vínculos, redes de apoio, cuidado e pertencimento.

Neste sentido, o cenário imposto pela pandemia nos permite reafirmar o roteiro de preocupações fornecido pela Cartografia Afetiva, sobretudo no que diz respeito à intenção de mergulhar na geografia dos afetos como forma de trazer a experiência, fazer circular a palavra, reconstruir coletivamente, desnaturalizar, criar pontes de linguagem e travessia para a reflexão sobre si, sobre trajetórias, formas de ser, de sentir e de estar no mundo. Pensamos ser esta uma proposta conectada aos pressupostos necessários à prática educativa, que Paulo Freire tanto buscou destacar: a escuta e o diálogo não

apenas como método didático, mas como fundamento próprio do trabalho de ensinar e aprender. Paulo Freire foi insistente em nos convidar a transitar dos programas rígidos para os conteúdos vivos que impactam as formas de aprender, de responder aos desafios impostos, de se vincular, de se relacionar com o outro. Para tanto, destacou a importância do *falar com* sujeitos de uma escuta partilhada, em detrimento do *falar a* objetos de um discurso imposto (FREIRE, 2020). Acreditamos que o projeto Cartografia Afetiva nos tenha fornecido algumas ferramentas para dar consequência a tal convite, renovando em nós o desejo de nos aproximarmos mais para ouvir os sussurros das vozes que de tanto gritar, hoje falam mais baixo.

Referências

BRASÍLIA. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19 - recomendação para gestores**. Fiocruz, 2020a. Disponível em: https://efg.brasilia.fiocruz.br/ava/pluginfile.php/73432/mod_resource/content/6/cartilha_gestores.pdf

BRASÍLIA. **Recomendações Gerais**. Fiocruz 2020b. Disponível em: https://efg.brasilia.fiocruz.br/ava/pluginfile.php/73427/mod_resource/content/3/cartilha_recomenda%C3%A7%C3%B5es_gerais.pdf

FISCHER, Rosa M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? In: FISCHER, Rosa M.B. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 99-112.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 2004.

FOUCAULT. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003.

IASC, Comitê Permanente Interagências. **Diretrizes do IASC sobre saúde mental e apoio psicossocial em emergências humanitárias**. Tradução de Márcio Gagliato. Genebra: IASC, 2007. Disponível em: <http://avipg.org/pdf/diretrizes-iasc-saude-mental-apoio-psicossocial-emergencias-humanitarias.pdf>.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.



PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓCIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 47.247 de 13 de março de 2020. Estabelece conjunto de ações necessárias à redução do contágio pela COVID-19 - Coronavírus, e dá outras providências.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 47.488 de 02 de junho de 2020. Institui o Comitê Estratégico para desenvolvimento, aprimoramento, e acompanhamento do Plano de Retomada, em decorrência dos impactos da pandemia da COVID-19, e dá outras providências. Anexo II

RIO DE JANEIRO. Protocolo Sanitário de Prevenção à COVID-19 para as Unidades Escolares e Creches integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/12394584/4312613/ProtocoloSanitarioSME2021Versao1.2.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66a Ed.- Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Data do envio: 06 /04 /2021

Data de aceite: 01/07/2021





Pulsações Contemporâneas

Capa da Seção - Pulsações Contemporâneas

[Início da descrição da imagem]

Imagem de mandalas de crochê em diferentes tamanhos nos tons de azul claro e laranja ilustram o card. Na parte inferior em letras roxas: Pulsações Contemporâneas.

[Fim da descrição da imagem]



ISSN 1807-6211 [Julho. 2021] Nº 36

ACTIVE LEARNING AND INCLUSION AGENTS: A NECESSARY TRAINING

APRENDIZAGEM ATIVA E AGENTES DE INCLUSÃO: UMA FORMAÇÃO NECESSÁRIA

Claudiane Figueiredo Ribeiro⁶⁸
Flávia Câmara Neto Athayde Gonçalves⁶⁹
Marta Maria Alonso de Siqueira⁷⁰
Gerlinde Agate Platais Brasil Teixeira⁷¹

Abstract

Who are the workers called “inclusion-support-agents” in Brazil? Based on a literature review we applied a questionnaire to learn about the personal and professional profiles of these workers. The questionnaire was applied to pre- and in-service school inclusion-support-agents from a state and a federal school in Rio de Janeiro. The results point to the need for investment in training, given the challenges faced by special education in the inclusive perspective, combining innovative technologies and diversity of learning. In conclusion, the adequate training in active learning methodologies of these professionals will help provide real learning and socialization scenarios of students with Special Educational Needs and allow schools and universities to fully achieve their educational objectives.

Keywords: Continuing education. Agent support for school inclusion. Active learning.

Resumo

Quem são os “agentes de apoio à inclusão” no Brasil? A partir de uma revisão da literatura, aplicamos um questionário para conhecer o perfil pessoal e profissional desses trabalhadores. O questionário foi aplicado a agentes de apoio à inclusão escolar em serviço de uma escola estadual e federal do Rio de Janeiro. Os resultados apontam

⁶⁸ Professora Especializada em Educação Especial da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) do estado do RJ. Mestre em Diversidade e Inclusão pela UFF; Doutoranda no PGCTIn (UFF). E-mail: claudianefribeiro@gmail.com. Tel. 22 999627946. <https://orcid.org/0000-0003-1130-0036>.

⁶⁹ Professora do Colégio Pedro II. Responsável pelo Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Específicas- NAPNE. Mestre em Educação. Doutoranda do PGCTIn, pesquisadora do Nased-Uff. E-mail: flaviacamara@id.uff.br. Tel. 21 99532-5625. <https://orcid.org/0000-0001-9057-2579>.

⁷⁰ Professora de Direito na Facha. Advogada. Diretora na FCRB. Mestre em Direito e Sociologia pela UFF. Doutoranda no PGCTIn (UFF). E-Mail: martasiqueira@id.uff.br. Tel. 21 999621733. <https://orcid.org/0000-0002-6271-2615>.

⁷¹ Professora e coordenadora do Programa de doutorado em Ciências Tecnologia e Inclusão - PGCTIn-UFF. E-mail: gerlinde_teixeira@id.uff.br. Tel. 21 99609-0388. <https://orcid.org/0000-0001-7071-2378>.



a necessidade de investimento em capacitação, tendo em vista os desafios enfrentados pela educação especial na visão inclusiva, aliando tecnologias inovadoras e diversidade de aprendizagem. Conclusão: a formação adequada em metodologias ativas de aprendizagem destes profissionais, ajudará a gerar cenários reais de aprendizagem e socialização dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais e permitirá às escolas e universidades atingirem plenamente os seus objetivos educacionais.

Palavras-chave: Formação continuada. Apoio à inclusão escolar. Aprendizagem ativa.

Introduction

The debates on special education in an inclusive perspective show that we need to know more about the training of those who work directly with school inclusion. Considering the myriad of students with disabilities, and other specific disorders, enrolled in regular classes it is imperative that schools have very well-trained inclusion agents. These students, more than those considered normal or without special needs, require individual interventions to assist them during their schooling, thus, to adequately comply with the current legislation on the Specialized Educational Support in school it is important to continually train these workers.

The training of the different school staff both for the inclusion of students with Special Educational Needs and the democratization of inclusion in Brazilian schools are established by public policies. The Resolution nº. 2/CNE/CEB/2001 and its direction nº. 17/CNE/CEB/2001, are crucial for the promotion of professional training, and consequent school inclusion of students with Special Educational Needs. These have been reaffirmed in 2015 by the Brazilian Inclusion Law (BRASIL, 2015).

The understanding that it is not enough for schools to be equipped with their own teaching resources for the Specialized Educational Support such as Multifunctional Resource Rooms leads to the necessity that schools, among other aspects, consider improving their staff's practice during activities that are performed directly with students who are the target audience of Specialized Educational Support. Thus, the idea of a transformative and emancipatory education within the reach of all, calls for an



important move to organize school staff. Not only teachers and inclusion agents but all of those who are in contact with the Special Educational Needs students need specific training so that they respond to the requirements of all children, considering their diversity (AINSCOW, 2002).

From the school context perspective, the possibility of a democratic and emancipatory education to combat the prejudice is particularly important in the light of the inclusive paradigm. According to Adorno (2000, p. 141) this would bring to light what society wants to hide. Promoting a true conscience and a “political demand” for inclusion is imperative. Aiming to deepen the issues concerning the learning of people with Special Educational Needs and the effectiveness of school inclusion in regular classes from Basic⁷² Through Higher Education, the work was based on two fundamental axes: 1) professional training of special-education agents that support school inclusion; 2) Specialized Educational Support with the perspective of active learning methodologies.

The school inclusion support agent is a special-education expert, a profession regulated by the Ministry of Labor in the Brazilian Classification of Occupations (BRAZIL, 2002). According to the Brazilian Inclusion Law (BRASIL, 2015) in its article 3, item XIII, the support professionals aimed for school inclusion are those who perform activities such as feeding, hygiene and transportation of students with disabilities, acting in all necessary school activities and in all levels and modes of teaching, whether in public or private institutions (BRASIL, 2001).

Based on the assumption that training education-professional to work with the inclusion of students with Special Educational Needs may not be the most appropriate, and given the need for interventions in the field of special education from an inclusive perspective, we questioned: “Who are the professional agents that support school inclusion in Brazil? “How does the professional training of these workers take place?”

⁷² Basic education also referred as k-12 - kindergarten through the 12th grade.

“How can they contribute to students' school inclusion using active learning methodologies?” The answers to these questions may lead to better planning of outreach activities, and therefore, better inclusion rates of the public with Special Educational Needs.

Methodology

This study is a survey characterized by the investigation, with a questionnaire, to understand the perspectives of the inclusion-professionals based on a literature review of papers published within the year of 2019 in other words very updated work prior to the COVID-19 pandemic.

Investigative steps

The first stage consisted of the search for papers published in the subject area within a Brazilian scientific journal database called Periodicos CAPES⁷³. The keywords that were used are: "teacher training"; "special education"; "active learning" "school inclusion". The “last twelve months” was used as a cutoff for the “publication date”. Finally, in “type of material” we selected “articles”, and, in relation to “language”, we selected “English”. The adopted inclusion and exclusion criteria were:

- Inclusion- 1. Article written in English; 2. Main theme – original or review papers; 3. Inclusive learning interventions in k-12 schools; 4. Articles that portray Brazilian reality.
- Exclusion- 1. Incomplete articles; 2. Discussion of topics other than teacher training for Special Educational Needs; 3. Traditional pedagogical approaches; 4. Duplication of roles.

⁷³ Available in: <www.periodicos.capes.gov.br>. Accessed on: July 2020.

The retrieved papers from the chosen database were analyzed by each of us authors. After analyzing the titles and abstracts only those that clearly indicated the intention to address the professional training of teachers in the different environments, conceptions, as well as the forms of learning and their pedagogical practices were included. As a consensus of the research group, articles were included or excluded due to any of the exclusion criteria. Having defined the inclusion, the articles were analyzed, to bring up-to-date information about this educational professional, as well as possible indicators of needed improvements in their education.

Based on the analysis of the texts, the authors elaborated a semi-structured online questionnaire with eight closed and one open-ended questions. The invitation to participate was sent to 200 school staff involved in inclusion. The questionnaire started with an invitation to participate in the research with the due consent of the participants, with the following clarification: “By responding the form, you authorize the disclosure of the information contained in the responses without revealing your identity, and you are aware that you are participating in a research work.” Only after the consent, did the form open to the research questions as follows:

Table 1: Questionnaire answered by invited school professionals.

Questions	Multiple choice answer options
1. How old are you?	Age ranges: 20-25; 25-30; 30-40; more than 40.
2. What is your educational background?	Complete undergraduate Teacher Training course; Incomplete undergraduate Teacher Training course; High School Teacher Training course; Technical High School in Health; High school.
3. Are you a trained school-support professional or inclusion-support agent?	Yes; No; in training
4. Do you work or have you ever worked as a school-support professional or inclusion-support agent? Options:	Yes, No.
5. Tell us about your experience:	I Work/worked in a public school; I work/worked in a private school; I work/worked in a public and private school; I have no experience yet.

6. Does the school support professional or inclusion support agent assist pedagogical activity with the teacher?	Yes, No; Perhaps
7. Does the School-Support Professional or Inclusion-Support Agent assist students in locomotion, hygiene, and food?	Yes, No.
8. Should the school-support professional or inclusion support agent be part of the plans developed for the student being served?	Yes, No
9. About professional performance: Answer how do you think your professional performance at school should be.	Open ended question

Font: the authors.

Results and discussion

1. Analysis of the literature review

As a result of the first stage twelve papers were retrieved from the chosen data base and analyzed by each author of this paper. After analyzing the titles and abstracts, as a consensus of the research group, four articles were excluded due to the 2nd exclusion criterion - Discussion of topics that differ from specialized educational assistance and eight papers were included. These clearly indicated the intention to address the professional training of educational staff in the different environments, conceptions, forms of learning and their pedagogical practices. Having defined the included articles these were analyzed, and brought up-to-date information about this educational worker, as well as possible indicators of improvement necessities in their training (Table 2).

Table 2: Articles retrieved during the search on the periodicos CAPES journal database.

	Articles found	Analysis
1	FERREIRA, J. A. O.; CARNEIRO, R. U. C. The student with high skills/giftedness in a riverside school in the Amazon. Online Journal of Educational Policy and Management , [S.l.], p. 247-269, Jan. 2020.	Yes
2	SILVA, R. S. DA; MARZARI, M. INDIGENOUS EDUCATION: Challenges for non-indigenous schools in Barra do Garças-MT. Revista Prática Teaching , v. 4, n. 1, p. 317-333, July 15. 2019.	Exclusion criteria 2
3	MONTE, P. M. do; LUSTOSA, A. V. M. F. The subjective processes of teachers in pedagogical work with students with high skills / giftedness. Obutchénie: Journal of Didactics and Pedagogical Psychology , 3 (1), 205-237, 2019.	Yes
4	ESCOBAR, N. T. C.; CARLESSO, J. P. P. The importance of continuing education for teachers who accompany students with disabilities in regular schools. Research, Society and Development , 8 (3), e3983801, 2019.	Yes
5	PAULA, O. L. B. de; CARVALHO, E. T. de. School integration and inclusion in the historical panorama of the Brazilian bureaucratic heritage. Research, Society and Development , 8 (6), e39861069, 2020.	Exclusion criteria 2
6	ARAÚJO, J. D. de A.; MATIAS, J. L. P.; OLIVEIRA, R. V. de; SILVA, W. D. A. da. "Nothing about us without us": the Specialized Educational Care in the high school based on the perception of students of Special Education. Research, Society and Development , 9 (3), e87932476, 2020.	Yes
7	MURA, A. School, and social inclusion in Italy: the contribution of associations of people with disabilities. Educational Policy Analysis files , [SI], v. 27, p. 65, June 2019.	Exclusion criteria 2
8	DULTRA, A. A. Hybrid education: an alternative for the inclusive education of the deaf. Research, Society and Development , 8 (6), e47861078, 2019.	Yes
9	TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Evaluation of a didactic kit that tactfully reproduces illustrations in Physics Education. Special Education Magazine , v. 32, p. 35-1-14, 2019.	Yes
10	CARIDADE, N. V. D. School process in the elementary school of a deaf student at a school in Macapá, Amapá. Research, Society and Development , 9 (3), e185932722, 2020.	Yes
11	SILVA, <i>et al.</i> The paths to inclusive education: the relationship between guiding documents and the inclusion process. Research, Society and Development , 9 (3), e107932490, 2020.	Exclusion criteria 2
12	SANTOS, L. C. dos; AMORIM, C. M. F. G.; PAULA, N. L. M. de. Teacher's conceptions about including education for people with disabilities at EEMTI Dr. José Gondim - Liceu de Iguatu / CE. Research, Society and Development , 9 (4), e137942981, 2020.	Yes

Source: Authors selection in periodicos.capes.gov.br using.



Of the included articles, five are related to the importance of inclusive teacher training associated with active learning in Brazilian schools. The analysis of the papers published in 2019 allowed to identify the concern about the use of digital technologies in the care of people with Special Educational Needs (DULTRA, 2019). In addition, it demonstrated differentiated practices in the care of students with Special Educational Needs, such as hearing impairment and other disabilities (MONTE; LUSTOSA, 2019). The hybrid education (DULTRA, 2019), the expansion in the understanding of inherent practices of the support agents for students with high skills/giftedness were presented (HS/G) (FERREIRA, 2019; MONTE, 2019). These papers presented discussions and practical examples of how to favor learning through concrete models and active learning.

Based on the papers of this review, teachers should seek teaching methodologies that enhance pedagogical practices and favor students' learning, by motivating them and promoting their autonomy. With this study, we do not propose the reinvention of pedagogical practices, but rather a renewed awareness of the actions that can truly favor learning in an active way. In this perspective, support agents/teachers have a fundamental role in enabling meaningful learning for their students. They should allow all students to be heard and have their opinions and questions respected, interacting with their peers, even those with special needs (FREIRE, 2015).

According to active learning theorists, these actions are necessary to mitigate the difficulties that students and teachers experience in the traditional educational environment. In most cases, the traditional didactics does not include the Special Educational Needs Students. History has shown that children benefit from active learning, even those with special needs. One of these authors is Maria Montessori and her experience with the "Casa de Bambini" created in 1907 (KRAMER, 2017). Montessori's experience showed that children with Special Educational Needs benefit from hands-on learning with concrete material and with clear limits without severe

impositions (KRAMER, 2017). Considering that most Brazilian schools still use traditional teaching methods, teachers have little or no specific training in active methodologies, setting enormous challenges that teachers have to face to include all students (SANTOS; CARVALHO, 2017).

Brazilian school inclusion is based on a broad array of human rights legislation, including decrees and laws that promote the inclusion of people with special needs. The Federal Constitution (BRASIL, 1988); the National Law of Education Guidelines and Bases (BRASIL, 1996); the Brazilian Law for the Inclusion of People with Disabilities (BRASIL, 2015) and other international standards that were signed in Brazil indicate that students with Special Educational Needs should be included, preferably in regular classes in schools, at any stage or type of education. These institutions must also provide specialized educational assistance and have Multifunctional Resource Rooms.

However, schools that lack adequate materials that have inefficient technologies and, most importantly, lack adequate professional training for their staff are not allowing adequate progress for students with Special Educational Needs. Thus, it is necessary to promote more in-service training, both for specialized teachers and for teachers of regular classes, to encourage the use of existing materials, or to produce specific materials, to constitute individualized practices. As Nóvoa (1992) says, the training of these educational agents is not based on the accumulation of courses, knowledge, or techniques, but through training and experience with the permanent (re)construction of a personal and professional identity.

Monte and Lustosa (2019) report the need for specific training to work with HS/G people. These authors demonstrate that there is a high proportion of teachers that are "under prepared", to use the school's multifunctional resource rooms. Thus, even though there are specialized educational assistance teachers in the school this does not guarantee the effectiveness. Considering the array of all possible variations of special needs, according to the degree of impairment, the distinct types of stimulation needs, care, and social economic contexts the special education teacher's profile would have

to be very wide, or schools would have to have more of these specialized workers. In agreement, to better cope with the necessary changes, Escobar and Carlesso (2019) discuss the importance of in-service continued education for teachers to deal with school inclusion as well as the need for adjustments in the undergraduate curricula to make training more solid.

Being teachers involved with special education in the public educational system of Rio de Janeiro we were interested in knowing what the local scenario of special education is. Of the 200 invitations sent we obtained the feedback of 44 participants, who effectively answered the questionnaire. Concerning the age of the respondents, the majority, 61.36%, (27/44) was over 40 years old; 29.55% (13/44) were between 25 and 39 and a 9.01% (4/44) under 25. Most (75.0%) of the participants (33/44) informed they had some type of training in Special Educational Needs and 13.6% informed they are still in pre-service training. Only 11.4% informed they had no Special Educational Needs training although they are within the school workforce. The academic background of the participants varies as can be seen in table 3.

Table 3: Age, academic background of the participants

Training in SEN*	Age (years)	Academic background	Participants	
			Number	%
Yes (75.0%)	20-25	High school Teacher Training Course	4	9,1
	25-30	Education or teaching college degree	2	4,5
	30-40	High school Teacher Training Course	2	4,5
		Education or teaching college degree	4	9,1
	> 40	High School	3	6,8
		Incomplete Education and teaching college degree	4	9,1
		Health workers	2	4,5
		Education or teaching college degree	9	20,5
Specialist course	3	6,8		
In training (13.6%)	< 25	Incomplete Education and teaching college degree	2	4,5
	30-40	Incomplete Education and teaching college degree	1	2,3
		Education and teaching college degree	2	4,5

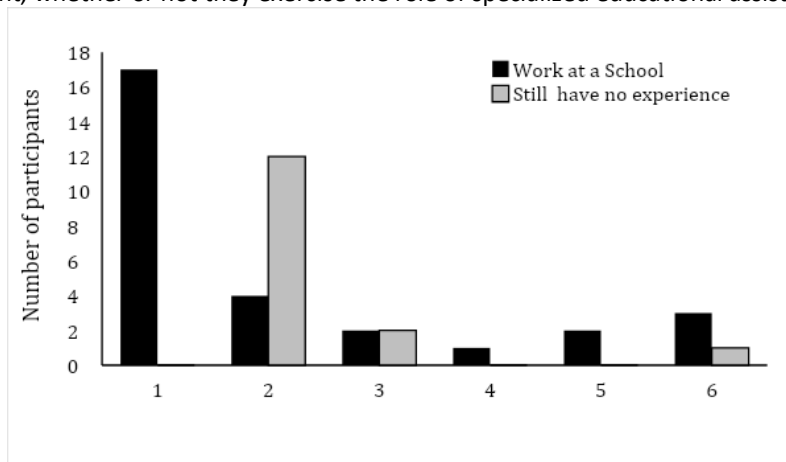
	> 40	Incomplete Education and teaching college degree	1	2,3
No (11.4%)	20-25	Incomplete Education and teaching college degree	2	4,5
	> 40	Technical High School in Health	2	4,5
		Nurse	1	2,3
Totals			44	99,8

* SEN – Special Educational Needs

Source: Research data from the online questionnaire.

When asked about their professional experience associated with Special Educational Needs, whether they have worked or were working in the area, 54.55% answered no (24/44) independent of prior training. Dividing the groups with or without training for special educational needs. We see that 51.5% of the participants (17/33) who have training as school inclusion support agents work with special education in schools while 48,5% who are trained (16/33) do not, 4 work in schools, and 12 say they still have no experience as school inclusion support agents. Of the 6 participants who responded that they are in training, two responded that they already have experience and work in schools. Of the other 4, 3 work in schools. The last category, those who are not trained in specialized educational assistance, two work as specialized educational assistance at school and two do not (Figure 1).

Figure 1: Distribution of participants with or without specific training in school inclusion support agent, whether or not they exercise the role of specialized educational assistance. (n = 44)



Source: research data

These results may reflect the alumni who attended the AAIE-FAETEC⁷⁴ course in the past two years. Some are already inserted in other working positions, such as class teachers (for example, the group that claims to be formed, works in schools, although not as a support agent), pointing to the perception or interest in working in inclusive settings. Some participants associated their training in inclusion while still graduating from teacher training courses, preparing them to serve this specific group of students.

In view of the number of assignments given to the Special Educational Needs staff, we asked the participants to answer three questions based on how they think their professional performance at school should be. The data showed that 88.63% (39/44) acknowledge that assisting in pedagogical activities is a task for the school inclusion support agent while 9.01% (4/44) say that this could be their task and 2.27% (1/44) say this is not their task. Looking more closely at the data, 4.54% (2/44) of those with specific training state that this “it could be” be a support agent task. The remaining negative responses are among those who have no specific training in Special Educational Needs or are still in training. When asked whether assisting students in locomotion, hygiene and feeding is a support agent task; 97.63% of participants stated yes. All respondents (44/44) stated that they should participate in the plans developed for each specific student. The last question of our questionnaire was to understand the motivations that lead to an interest in inclusion, why they chose the profession. Most participants, 81.8% (36/44) took the course to become a school inclusion support agent, to expand the possibilities of professional performance. The other reasons of interest are linked to the search for qualification, the improvement of professional practice, and the search for new job opportunities (Table 4).

⁷⁴ AAIE-FAETEC Course – Support Agent for School Inclusion - Foundation for the Support of Technical Education of the State of Rio de Janeiro a translation for Curso de Agente de Apoio à Inclusão Escolar - Fundação de Apoio a Educação Técnica do Estado do Rio de Janeiro.

Table 4: Why did you choose this profession school inclusion support agent?

WHY DID YOU CHOOSE THIS PROFESSION?		%	No.
Interest in inclusion	I am a class teach and wanted to expand my performance	56.81%	25
	I am a class teacher and believe in the work of school inclusion support agent favoring inclusive education.	2.27%	1
	I want to be a teacher and work with inclusion	11.37%	5
	I am a health professional, and I am interested in working with inclusion.	4.54%	2
	I needed to work, and this opportunity appeared. And I was always interested in working with inclusion.	2.27%	1
	I am a psychoanalyst, and I am interested in inclusion.	2.27%	1
	I have a passion for inclusion, and I understand that inclusion needs a lot of qualified professionals who have a love for inclusion.	2.27%	1
Work opportunity	The job market for inclusion professionals is growing.	4.54%	2
	I needed work and this opportunity appeared. But I had never thought of working with inclusion before.	9.01%	4
	I want an opportunity in that area.	2.27%	1
	It was for a period for a D IVIN survey.	2.27%	1

Source: Data from the online questionnaire.

The comprehension that it is necessary to invest in the professional training of people who support students with Special Educational Needs was only more exposed, with the data recorded in this survey and literature review. It is necessary to guarantee the quality of this staff. Special Educational Needs students need an individualized education with several alternatives to adequately provide a suitable education. The aim is to have educational staff able to work with the diversity of students, with a diversity of strategies, seeking to anticipate their students' Special Educational Needs. One possibility is the use, with knowledge and creativity, of Individualized Education Plans (IEP).

The professional profile in this survey agrees with the work of Escobar and Carlesso (2019) who show that there are still no clear definitions of training, function and even nomenclature to be used in educational and training environments. The analysis of data referring to the initial training of professionals indicates the need to include eight categories. In particular, the category of health professionals which represent a variation of the initial training for they are not clearly related to teaching,

or learning, among these are nurse technician, social assistants, and psychoanalyst. The variability of the initial training of the school inclusion support agent can be considered a facilitating factor for an active interdisciplinary proposal in the construction of the identity of multiprofessional teams.

Although the responses to the questionnaire showed different profiles and backgrounds among professionals, it is important to note that in the question "Should the support professional be part of the plans developed for students in need? All participants in the questionnaire answered "yes". This is an interesting information, it points to the understanding that the inclusion process is not just the responsibility of the professional who accompanies the student. The recognition of the need for collective planning for inclusion was present, both in the responses of professionals with and without experience of those who have already experienced inclusive practice at school, as well as those who only have training, and who do not effectively work at school. Thus, the profile of the participants in the sample of the present study is composed of people with a collaborative, interdisciplinary, active, and procedural characteristic.

During the elaboration of the questionnaire, we considered the possibility that perhaps some in service professionals, in fact, do not participate in the planning of the activities of the students they attend. Therefore, the questions were elaborated to determine their opinions not their experience. Participation in the planning process, implies in action, collaboration and presupposes the recognition of the student's potential and needs. The concept of learning and development implies in a process that requires actions and interventions of the learner under constant evaluation to redirect the process to better the outcomes (VYGOTSKY, 2003).

Comparing the opinion of the participants on the pedagogical planning and the attendance to the students in the locomotion, food, and hygiene, it was possible to identify that the school inclusion support agent understand that the pedagogical planning does not only include formal subject-matter planning. In an inclusive

perspective, giving access and allowing permanence and participation of the student in the school environments, is as important and meets the special education legislation. Thus, pedagogical planning which includes all staff directly involved with the specific student tends to construct learning plans that may truly meet their specific needs and potentials.

2. Experience in forming the school inclusion support agent

An increasing number of students with disabilities, global developmental disorder and HS/G have exposed a weakness in the Brazilian educational system. Schools are faced with the lack of qualified staff able to fully assist people with Special Educational Needs and not only push a wheelchair or help access the bathroom. The lack of an education professional capable of intervening in the learning of students in partnership with the class teacher, whether in basic or higher education is considered serious, in the face of an inclusive paradigm (SETUBAL; FAYAN, 2016).

Specific data regarding the enrollment of students by age group began to be recorded in 2007 by the Ministry of Education (MEC/INEP), with only an estimative of the need for special education before 2007. Examining, the data during the last decade of the School Census it is possible to observe a relevant increase (61,00%) in the enrollment of students with disabilities belonging to the basic school age group (4 to 17 years old) (455,099 in 2007 to 732,164 in 2015). However, the increase is even more impressive in regular classes of basic education, with an increase of 153%, (254,955 students in 2007 to 646,212 in 2015). Analyzing further this data, in 2007, 56.02% of Special Educational Needs students were in regular classes compared to 88.26% in 2015 demonstrating a clear need for school inclusion support agent (SETUBAL; FAYAN, 2016, p. 71).

In accordance with these requirements, the current legislation in defense of people with disabilities (BRASIL, 2015) reinforced their right to formal education. In this

sense, the following points regarding support measures for people with Special Educational Needs in schools can be cited in Chapter IV, Article 28:

IX - adoption of support measures that favor the development of linguistic, cultural, professional and professional aspects, taking into account the talent, creativity, skills and interests of students with disabilities; X - adoption of inclusive pedagogical practices by specialized educational assistance programs; XI - training and providing teachers for specialized educational assistance, Libras translators and interpreters, interpreter guides and support professionals; XII - Libras teaching offer, the Braille System and the use of technological assistance resources, in order to expand the students' functional skills, promoting their autonomy and participation; XIII - access to higher education and professional and technological education in equal opportunities and conditions with other people (BRAZIL, 2015).

Although the specific term for school inclusion support agent varies between municipalities, institutions and even the required level of education, in accordance to Brazilian law, there must be an offer of continuing education for these professionals. Thus, it is a prerequisite, during the selective processes, that the candidate presents certification of specific training of at least 120 hours. As a result of this training the professional should be competent to assist the teacher in planning, carrying out the school activities of students with Special Educational Needs, contributing to the social coexistence, development, physical and emotional well-being of the Special Educational Needs student enrolled in regular and/or specialized schools (BRAZIL, 2009). Due to the legislation, many courses have appeared across the country, however most are expensive thus, making it difficult for teachers to attend. We shall show the experience of a training course for school inclusion support agent in a public institution in the State of Rio de Janeiro that brought the possibility of free training for teachers.

The Foundation for the Support of State Technical Schools (FAETEC) in the city of Rio de Janeiro and two adjacent municipalities offer an outreach course relevant to an inclusive educational context. The prerequisites are a minimum age of 18 years and at least the high school teacher training course certificate. Educational professionals

(teachers, instructors, educational advisors, and pedagogues) with incomplete training or study were also accepted in the course. Part of the 180-hour workload is performed in face-to-face classes and part as distance activities all demonstrating practices within the scope of the Special Educational Needs area. Its syllabus reflects how much knowledge is needed to satisfy the diversity in inclusive education (Chart 3).

Chart 3: Syllabus of the school inclusion support agent course (FAETEC-RJ)

Contents	Teaching Topics	Program content
Specific	Fundamentals of special education from the perspective of inclusive education	Historical and legal frameworks for Inclusive Education Learning and human development.
	Target audience of Special Education	Physical Disability; Visual impairment; Deafness; Intellectual Disability; Multiple Disability; Autism; High Skills Learning Disorders
	Inclusive conceptions and practices	Support agent relationship to school inclusion: Family Student School community. Dealing with diversity in the school context
	Methods, techniques, and accessibility to the curriculum	Accessibility Individualized teaching plan - PEI Curricular adaptation and flexibility Assistive Technology Transition to adulthood Labor customization Evaluation.
	Laboratory Practice	Learning Resource Lab <i>Workshop</i>
General	Cross-cutting Themes	Entrepreneurship concepts Professional ethics Citizenship concepts: Rights and Duties of the citizen Social responsibility Personal <i>marketing</i> .

Source: Technical School Support Foundation (RJ) - Inclusion Division (FAETEC- DIVIN)

A requisite of the course offered by FAETEC, is that participants develop an educational material for students with Special Educational Needs. In figure 2 are some of the materials prepared by the participants of the course during one of the editions of

the course. Figure 2A. shows materials to develop mathematical skills; Figure 2B. material to develop reading skills; Figure 2C. Sign language material, and Figure 2D. Motor skills material. The diversity of materials demonstrates the creative capacity of the professionals to adapt and/or create new materials or technologies to meet with the needs of their target audience.

Figure 2: Photos of activities presented as a final project in the extension course for the special education of Support Agents for School Inclusion.



Source: Collection of material from the authors donated to the disabled person. A. Material to develop mathematical skills; B. Material to develop reading skills; C. Sign language material, D. Motor skills material Source: Collection of authors' materials donated to people with disabilities.

To guarantee equity and quality in the learning process of all students there is a great need to learn how to deal with students with Special Educational Needs. Although, it is fundamental that all staff contribute for each student to learn as much as their potential allows, initial teacher training courses of all subject matters, and not only pedagogy, should include this type of specific knowledge. Consequently, it is essential that teacher training courses offer in their curricula disciplines that involve inclusion in a comprehensive and specific way. This leads to, at least, two needs, the first to institutionalize inclusive didactics, and the second to have training courses that use active learning pedagogy as a methodological perspective in teacher training courses. Active learning resources help students to build mental models as of hands-on/minds-on activities thus permitting critical and reflective thinking (MOREIRA; RIBEIRO, 2016).

Courses based on the theoretical and practical training of teachers in active learning pedagogy and applying this pedagogy in an inclusive way make it possible to transform the school context. (MASCARO, 2016). In-service training (when teachers learn by doing while at work) using active methodologies is a strategy for this transformation. Mediating their students' learning process, includes identifying the difficulties in successful learning, which in turn makes it possible to improve their practices and contributes to the development of a truly inclusive education (ESCOBAR; CARLESSO, 2019). An example of active methodology is the presentation of case studies of Special Educational Needs students. The discussion of the practical issues of the inclusive work stimulates reflections on the knowledge acquired through the workshops. On the other hand, one can also verify through this strategy aspects that have not been fully understood. Consequently, these topics can be included in following classes, where qualified teachers can give appropriate feedback.

3. Higher education and inclusion

Another important discussion refers to Higher Education, where inclusive intervention practices are poorly implemented, despite having a legislation to be followed for more than a decade. At the college/university level regular assessment, by the Ministry of Education, has mitigated some of the accessibility flaws such as mobility with the installation of ramps and elevators, accessible bathrooms, indications with Braille and tactile flooring for the blind however, many aspects are still in need of implementation and or expansion. Access to places with tactile floor indicators for the visually impaired, or even signs of direction, do not exist or are insufficiently installed in most Universities in Rio de Janeiro, although by law all buildings must have them installed (TORRES; MENDES, 2019). Another critical point is the absence or insufficiency of sign language translators for undergraduate and graduate students at universities, who often depend on people without adequate training, to act as mediators in the

inclusion of deaf people (CARIDADE, 2020). Of all inclusion strategies, professional support for people with Special Educational Needs is the greatest. The cases in which there are readers for those with low vision, or a professional who helps them with their learning process are rare due to few public entrance exams for these professionals at universities (BRAZIL, 2015).

Although colleges/universities offer places for people with disabilities to study their undergraduate courses, these institutions still need to develop and implement better policies to support these students. To comply with the legal requirements and the guidelines and of the Ministry of Education, all course plans should include theoretical reflections on the topic of inclusion of people with disabilities. Although many barriers have been overcome in basic education, the university level still has a long way to go. Real inclusion still needs to be implemented in the higher education context (BRAZIL, 2015).

In Brazil, all undergraduate courses have their own National Curriculum Guideline with specificities needed for their alumni. The guidelines for the specific teacher training courses (including pedagogy) indicate the need for the adoption of active learning methodologies, and the assessment of skills and competencies. The justification is that applying these strategies which tend to improve the students learning ability will familiarizes the future teacher, and consequently will have a better chance to apply in basic schools as well. Although, the focus during college may not necessarily be the inclusion of people with Special Educational Needs, training pre-service teachers with methodologies, such as flipped classrooms, case studies, problem-based learning, project-based learning, storytelling, and other active learning methodologies may alert them to the variety of possible strategies that can be adapted to the special need of certain students. Thus, more professional development for teachers and professors working at the university level is still needed (DULTRA, 2019). The next question that rises is who is prepared to help their peers, and how are we going

to have so many teachers trained for the growing demand that secondary schools are offering to students with Special Educational Needs.

4. Support agent for school inclusion

From the perspective of inclusive education (BRAZIL, 2008) special education is still very recent in Brazil and has brought important values and actions to guarantee schooling and specific attention to students with Special Educational Needs. As soon as the legislation was established, students began to reach public k-12 schools, even before these institutions had time to organize themselves and adapt to the new requirements. The arrival of students with Special Educational Needs and the difficulty of teachers in assisting them revealed a significant gap in the pre-service pedagogical training. Thus, the request through the legislation for continuous in-service training came to mitigate the fact that teachers did not have contact with teaching methodologies for Special Educational Needs in their initial training.

Furthermore, the legislation introduced a new category of school professionals, the Special Educational Agent or School Support Professional, with specific assignments that differ from the teachers both from the regular class and from the Multifunctional Resource Room. These professionals are the ones who accompany students in all areas of the school, responsible for eliminating barriers to learning, social participation, and permanence of the student in school (BRAZIL, 2015). Their professional identity is still being built and doubts in educational environments are frequent. In some cases, these professionals act only as support in daily living activities, such as: hygiene and eating, mediation in communication and social relationships, and support in circulation within the school spaces. However, there are those who work directly with students in their pedagogical activities, mediating tests, classes, helping other teachers in specific strategies for these students. In this way, there are different attributes or categories being established for school inclusion support agent.

However, for many municipal governments such as the Municipal Secretariat of Education of the city of Rio de Janeiro the public entrance exam to work as a school inclusion support agent only requires complete high school education, without prior training to work in special education (RIO DE JANEIRO, 2014). Our data confirm this, since we have 3 participants who said they had worked with Special Educational Needs without specific training.

As for the differences in nomenclatures to name the people who specifically work with inclusion: inclusion support agent, school support professional, special education support agent, educational inclusion agent and many others, can cause confusion in the tasks of these workers, as well as in the appropriate professional training. The analysis of the nomenclature choices used for the support staff can also point out the different conceptions and paradigms of special education and inclusion.

First, inclusion is a term that refers to a broader scope than special education. To think about inclusion is to think the opposite of exclusion, in any context. For example, in the case of the school support professional, the concept is that support is for the whole school, understanding that everyone needs support, be it teachers, staff or students. In this case, the role of the professional is to facilitate everyone in the school. Some will receive support to teach, others to learn. Another example seems more distant from the inclusive precepts than the previous ones. Apparently, special education is not understood as school education. "Support for special education" may suggest that special education is an appendix to the school. Many questions can be raised if we assign wrong values to the specialists who are responsible, at each moment, for intervening in the learning of countless students with Special Educational Needs, who require a political and pedagogical position in the inclusive conception, collaborating for the execution of methodologically active practices (SANTOS; CARVALHO, 2017).

Conclusion

As important as knowing the profile of the staff that works with inclusion of students with Special Educational Needs it is important to know how specialized educational assistance is conducted. As discussed during this document, from K-12 to higher education, it is the responsibility of the school inclusion support agent to promote the inclusion of people with disabilities, mitigating learning barriers and stimulating participation at all levels of education.

We identified that it is still necessary to distinguish the qualified performance between school caregivers and professionals educational support for inclusion. Although there is no occupancy code for the function of school caregivers, in terms of inclusive actions, this professional is the one who takes care of the safety, mobility, hygiene, feeding and socialization of students with specific needs. Whereas the staff that supports school inclusion are the ones who carry out the pedagogical monitoring of the students in all spaces of the school, which due to their specific educational background for inclusion, has the task of guaranteeing accessibility to school contents, in dialogue between students. regular and individualized curricula.

Considering, in a transdisciplinary approach, that the inclusion support agent is aligned with active learning practices, the use of technological resources can be viewed as assistive possibilities that respond to the Special Educational Needs of students. Active learning theorists argue that active learning methods present higher learning potentials in comparison with traditional teaching methods for most students and are particularly important in the elimination of learning barriers for people with Special Educational Needs.

As presented in this study, the training and professional assignment of the inclusion support agent is still fragile in the Brazilian school. We identified a shortage in studies depicting the training of school inclusion support agent, discrepancies of in-service professional training, lack of clear delimitation of actions and skill gaps for each

staff member. The presentation of these vulnerabilities aims show the realm of the available perspectives as research and fields of action to improve inclusion in schools. Therefore, the criticisms presented here reflect that the beginning of an inclusive process has been established however, a lot has still to be done and reflect the possibilities for professional improvement. Finally, the adequate preparation in active learning methodologies, in addition to the training of these professionals, will help provide real learning and socialization scenarios of students with Special Educational Needs and allow schools and universities to fully achieve their educational objectives.

References

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

AINSCOW, M. **Educação para todos: torná-la uma realidade**. In: Dimensões formativas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002, p.13-31.

ARAÚJO, J. D. de A.; MATIAS, J. L. P.; OLIVEIRA, R. V. de; SILVA, W. D. A. da. “Nothing about us without us”: the Specialized Educational Care in the high school based on the perception of students of Special Education. **Research, Society and Development**, 9 (3), e87932476, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BRASIL. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Brasília: MEC / SECADI**, 2008.

BRASIL. Leis e Decretos. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL . Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira para a Inclusão de Pessoas com Deficiência**. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. **Institutos Diretrizes Operacionais para a Assistência Educativa Especializada no Ensino Básico**, modalidade de Educação Especial, 2009.



BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego-Secretariado de Políticas Públicas de Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO**. 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro. 1996.

CASTRO, J. T. de; VAZ, A. F. Teachers in Specialized Educational Support Services: Responsabilidades e Impossibilidades. **Arquivos de análise de políticas educativas, [SI]**, v. 23, 2015, p.33.

CARIDADE, Nelcicleide Viana Dias. Processo escolar no ensino fundamental de uma aluna com surdez em escola de Macapá, Amapá. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, p. e185932722-e185932722, 2020.

DULTRA, A. A. Hybrid education: an alternative for the inclusive education of the deaf. **Research, Society and Development**, 8 (6), e47861078, 2019.

ESCOBAR, N. T. C.; CARLESSO, J. P. P. The importance of continuing education for teachers who accompany students with disabilities in regular schools. **Research, Society and Development**, 8 (3), e3983801, 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FERREIRA, J. A. O.; CARNEIRO, R. U. C. The student with high skills/giftedness in a riverside school in the Amazon. **Online Journal of Educational Policy and Management, [S.l.]**, p. 247-269, Jan. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAMER, R. **Maria Montessori: uma biografia**. Livros de Desvios, 2017.

MASCARO, C. A. de A. C. Deficiência intelectual e educação profissional. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, 2016, p. 355-359.

MONTE, P. M. do; LUSTOSA, A. V. M. F. The subjective processes of teachers in pedagogical work with students with high skills / giftedness. **Obutchénie: Journal of Didactics and Pedagogical Psychology**, 3 (1), 205-237, 2019.

MOREIRA, J. R.; RIBEIRO, J. B. P. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprender da perspectiva da alfabetização da informação para o ensino na educação profissional. **Por outras palavras**, v. 12, n. 2, 2016.



- MURA, A. School and social inclusion in Italy: the contribution of associations of people with disabilities. **Educational Policy Analysis files**, [SI], v. 27, p. 65, June 2019.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (org.). **Professores e a sua formação**, pp. 13-33. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- PAULA, O. L. B. de; CARVALHO, E. T. de. School integration and inclusion in the historical panorama of the Brazilian bureaucratic heritage. **Research, Society and Development**, 8 (6), e39861069, 2020.
- RIO DE JANEIRO. **Secretaria Municipal de Administração**. Aviso SMA nº 55.2014. Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-do-rio-de-janeiro-rj-150-vagas-24942>>. Acesso em: jul. de 2020.
- SANTOS, G. P.; CARVALHO, M. F. P. A experiência em assistência educacional especializada no Instituto Dom Barreto: analisa a sua história e funcionamento na Educação da Primeira Infância e no Ensino Básico. In: **Memórias e experiências da Psicologia Escolar: Uma prática de vanguarda no Instituto Dom Barreto**. Carla Andrea Silva; Delite Conceição Rocha Barros Lemos (Orgs.) 1 ed. Teresina: Instituto Dom, 2017.
- SANTOS, L. C. dos; AMORIM, C. M. F. G., PAULA, N. L. M. de. Teacher's conceptions about including education for people with disabilities at EEMTI Dr. José Gondim - Liceu de Iguatu / CE. **Research, Society and Development**, 9 (4), e137942981, 2020.
- SETUBAL, J. M.; FAYAN, RAC (Orgs.) **Brazilian Law for Inclusion of Persons with Disabilities - Comentado**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.
- SILVA, R. S. da; MARZARI, M. INDIGENOUS EDUCATION: Challenges for non-indigenous schools in barra do garças-MT. **Revista Prática Teaching**, v. 4, n. 1, p. 317-333, July 15. 2019.
- SILVA, *et al.* The paths to inclusive education: the relationship between guiding documents and the inclusion process. **Research, Society and Development**, 9 (3), e107932490, 2020.
- TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Evaluation of a didactic kit that tactfully reproduces illustrations in Physics Education. **Special Education Magazine**, v. 32, p. 35-1-14, 2019.
- VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e arte na infância**. Akal Editions, 2003.

Data do envio: 08/09/2020

Data do aceite: 02/06/2021



EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR: LIBRAS, SURDEZ E INCLUSÃO SOCIAL

EDUCATION AND INTERDISCIPLINARITY: LIBRAS, DEAFNESS AND SOCIAL INCLUSION

Tathianna P. Dawes⁷⁵

Gabriela B. Neumann Leitão⁷⁶

Cássia Larissa C. Lopes⁷⁷

Resumo

Com o destaque da inclusão no meio educacional, algumas leis garantem o direito ao acesso às escolas regulares para alunos e focam na formação do sujeito surdo bilíngue. O grupo de pesquisa Estudos do Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para Surdo junto ao Projeto de Extensão Ensino de Surdos sob uma Perspectiva Bilíngue, discute e relata a realidade desses alunos surdos através de oficinas lúdicas realizadas com conteúdo do dia a dia e produzem materiais didáticos adaptados, valorizando a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2. Este trabalho discorre sobre a ação dos projetos e aponta que interdisciplinaridade e inclusão são fatores importantes para o ensino-aprendizagem do aluno surdo, além de cumprir papel importante na formação do sujeito surdo bilíngue na sociedade.

Palavras-chave: Educação. Interdisciplinaridade. Inclusão Social. Educação de Surdos. Libras.

Abstract

As the educational field has emphasized the role of inclusion, there are laws that guarantee the right to regular schools for students and focus on the education of the bilingual deaf subject. The research group Grupo de Pesquisa estudos do Bilinguismo:

⁷⁵ Doutoranda em Estudos de Linguagem da Pós Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Federal Fluminense/UFF, Mestre em Diversidade e Inclusão – Universidade Federal Fluminense/UFF, Graduada em Pedagogia – Centro Universitário Plínio Leite /UNIPLI, Coordenadora do Projeto de Pesquisa Estudos do Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para o surdo – Email: tathiannadawes@id.uff.br - Telefone: 21 99753-1717 - <https://orcid.org/0000-0002-5573-8139>

⁷⁶ Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas – Universidade Federal Fluminense/UFF – Voluntária do Projeto de Extensão Ensino de Surdos sob a Perspectiva Bilíngue – Membro do Projeto de Pesquisa Estudos do Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para o surdo – Email: gabrielaneumann@id.uff.br – Telefone 21 98639-8602 - <https://orcid.org/0000-0002-3925-3895>

⁷⁷ Graduanda em Letras – Licenciatura em Letras/Grego – Universidade Federal Fluminense – UFF, – Voluntária do Projeto de Extensão Ensino de Surdos sob a Perspectiva Bilíngue – Membro do Projeto de Pesquisa Estudos do Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para o surdo – Email: larislo84@gmail.com - Telefone: 21 979647869 - <https://orcid.org/0000-0001-5112-3463>

Libras e Língua Portuguesa para Surdo alongside with the extension Project Ensino de Surdos sob uma Perspectiva Bilíngue discuss and report the reality of deaf students through ludic workshops prepared with contents from day-to-day life and also create adapted educational material, valuing Libras as first language (L1) and Portuguese as a second language (L2). This research presents the action of both projects, the extension project and the research group, and also points that interdisciplinarity and inclusion are fundamental factors to the teaching-learning process of a deaf student and considerably important to the formation of the bilingual deaf subject in society.

Key-Words: Education. Interdisciplinarity. Social Inclusion. Deaf people education. Libras.

Considerações iniciais

Muito se tem discutido sobre a educação bilíngue para surdos e a eficiência do ensino a eles oferecido. O cenário educacional e linguístico vem ganhando força em construir caminhos de aprendizagem para atender às necessidades do aluno surdo, configurando-se em uma conquista para a comunidade surda (DAWES, 2015).

Este artigo é resultado das discussões do grupo de pesquisa Estudos do Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para Surdo (EBILPS) — grupo do Diretório do CNPq e também do Projeto de Extensão Ensino de Surdos sob a Perspectiva Bilíngue, pelo Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Assim, usa-se o espaço de pesquisa e extensão com o objetivo de criar oficinas lúdicas na perspectiva bilíngue e implementar uma nova cultura pedagógica e educacional que ofereça aos alunos surdos caminhos para se tornarem sujeitos sociais, de conhecerem melhor a si mesmo e o mundo que está ao seu redor.

Pretende-se, a partir desses estudos e das leituras teóricas de Ribeiro;Silva (2015) refletir sobre a importância de se criar práticas pedagógicas para a educação de surdos e Quadros (2019), abordar as línguas no contexto bilíngue, o ensino e a implicação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua do surdo como L1, e Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2, na educação de surdos.

A seguir, iremos abordar o panorama da história da educação de surdos no Brasil com a ideia de resgatar os fatos históricos e sua inserção na sociedade.

Contexto Histórico da Educação de Surdos

É importante ressaltar e saber sobre o contexto histórico da educação de surdos em nosso país. A primeira informação sobre ensino para surdos no Brasil, de acordo com Goldfeld (1997), se dá com a presença de Ernest Huet, professor surdo que foi trazido da França pelo imperador D. Pedro II para atender duas crianças surdas, no ano de 1855. Dois anos depois, em setembro de 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, conhecido atualmente como Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES).

Em 1880, no Congresso Internacional de Educadores Surdos, mais conhecido como Congresso de Milão, foi decidido que o oralismo deveria ser usado como metodologia para educação de surdos; proibindo, assim, a língua de sinais por muitos anos. E, de acordo com Sacks (2010), educadores surdos não participaram desta votação.

O Oralismo, segundo Goldfeld (1997), faz com que a criança surda se integre na comunidade de ouvintes, tenha condições de desenvolver a língua oral e, para alguns profissionais que defendem essa ideia, seja o único meio de comunicação dos surdos. Sendo assim, o oralismo parte do princípio de que a surdez é uma deficiência que pode ser minimizada através da estimulação auditiva.

Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez (GOLDFELD, 1997. p. 34).

O ensino oral para crianças surdas, quando colocado como prioridade, faz com que outros fatores do desenvolvimento infantil sejam esquecidos. Através da história da educação de surdos, é possível perceber que a língua oral não supre todas as

necessidades da comunidade surda. Com isso, é necessário analisar a importância da linguagem e da comunicação na construção do indivíduo, seja para transmitir informações ou pensamentos. Uma das metodologias usadas nos anos 1970 foi a Comunicação Total, com a ideia de minimizar o sofrimento dos surdos causado pelas consequências ocorridas durante a fase de oralização.

A Comunicação Total é a junção de sinais, fala, treino auditivo e leitura labial, ou seja, a língua de sinais e a língua oral usadas de forma simultânea. O termo “comunicação total” é usado para defender qualquer recurso linguístico, desde que a comunicação seja facilitada. “*A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e interação e não apenas a língua (ou línguas)*” (GOLDFELD, 1997. p. 40). Dessa forma, nenhum recurso linguístico é excluído, tais como: a oralização, a leitura, a escrita e a língua de sinais.

Em 1980 surge a proposta do bilinguismo, que foi aceita e segue em vigor até hoje. Logo, a L1 utilizada pelos surdos é a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a L2 é a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Sobre a abordagem do bilinguismo, alguns autores explicam que:

A abordagem educacional por meio do bilingüismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. As propostas educacionais começam a estruturar-se a partir do Decreto 5.626/05 que regulamentou a Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Dessa forma, os surdos passaram a ter direito ao conhecimento a partir desta língua. O português é utilizado na modalidade escrita, sendo a segunda língua, e a educação dos surdos passa a ser bilíngue (KUBASKI; MORAES, 2009, p. 2).

A educação vem sofrendo mudanças com função de abranger os métodos de ensino que atendam a toda comunidade de alunos e que não restrinjam ou segreguem. A escola e os educadores têm a responsabilidade de incluir novas pedagogias voltadas para unir Língua Portuguesa e Libras como modelos de ensino, no qual os alunos

desenvolvam melhor os conhecimentos que recebem. A autora Quadros traz perspectivas acerca desse tema:

Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil (QUADROS, 2000, p. 54).

É válido ressaltar a importância de práticas educacionais voltadas para o ensino de português como L2 na modalidade escrita para os surdos. Desse modo, é possível atentar-se ao fato que usar os mesmos materiais pedagógicos na alfabetização de surdos e ouvintes não é o ideal, uma vez que são cognitivos diferentes e que necessitam de materiais didáticos adaptados voltados para suas necessidades.

Para isto, é preciso reforçar a importância de respeitar a Libras, sua estrutura, comunicação e interação; à vista disso, a criança vai ter a oportunidade de estar inserida em contextos linguísticos, cognitivos e sociais.

A Língua Portuguesa, por sua vez, tem papel fundamental no estímulo social, pois o surdo vive em um país em que sua maioria é usuário de Língua Portuguesa e, por isso, é importante proporcionar o equilíbrio social onde todos se sintam confortáveis para a interação.

Diante desse cenário, é válido destacar que algumas medidas foram tomadas para que alunos surdos possam ser incluídos no meio educacional e social.

As atribuições das ações inclusivas

Existem documentos importantes em vigor no Brasil que favorecem a inclusão de alunos surdos no ambiente escolar que podem ser destacados: a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), um documento que foi feito na Conferência Mundial sobre Educação Especial, na Espanha, no qual é reconhecida a indispensabilidade de educação para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996), que estabelece a existência da modalidade

“Educação Especial”, afirmando que, se necessário, a escola deve ofertar serviços de Apoio Educacional Especializado para atender os alunos de educação especial, inclusive para os surdos, trabalhando com a proposta de estimular o uso da Libras; a Lei 10.436/2002 que reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão legal e outros meios associados a ela (BRASIL, 2002); e o Decreto 5.626/2005, regulamentado pela Lei 10.436/2002, em que Libras é definida como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura e Pedagogia (BRASIL, 2005). Em 2015 é sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, com o objetivo de promover os direitos e liberdades das pessoas com deficiência, em condições de igualdade, visando inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

De acordo com as leis vistas no desenvolvimento teórico e a visão de outros autores, entende-se que o aluno surdo tem direito a uma educação inclusiva que seja bilíngue – respeitando a Libras como a primeira língua do surdo (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) – e adaptada ao ensino tradicional, para receber e atender todos os alunos e suas necessidades:

Além de pensar no ensino das línguas na educação bilíngue, é importante discutir as línguas no espaço educacional. As escolas normalmente estão organizadas a partir da língua portuguesa. No caso da educação bilíngue para surdos, a escola precisa ser reorganizada a partir da Libras também (QUADROS, 2019, p. 151).

Nas escolas, o cenário que vemos em alguns sistemas de educação, são de alunos (surdos e ouvintes) que não possuem a mesma língua e condições de ensino dentro de uma mesma sala de aula de escola regular em classe bilíngue para surdo. Isto dificulta a interação e, por conseguinte, acaba privando as crianças de se tornarem independentes e autônomas no meio educacional, social e linguístico. Dessa forma, a escola, os professores e toda a comunidade escolar têm o dever de possibilitar o convívio interativo entre os sujeitos sociais contextualizando os alunos desde os primeiros anos das propostas de inclusão.

Nesse caso, há a possibilidade de uma proposta bilíngue e uma educação voltada para contextos sociais e educacionais. Quadros (2019) faz um estudo acerca do bilinguismo, no qual reforça o papel da escola de tornar o ambiente educacional confortável e acessível, não só para os ouvintes, mas que seja inclusivo para todas as crianças que possuem suas singularidades. Além de ser de direito legal de todo aluno a oportunidade de uma educação de qualidade, inspiradora e possível.

A autora traz cinco pontos sobre o tema do bilinguismo na educação entre Libras e Língua Portuguesa que são listados a seguir:

- A) legitimar a experiência visual;
- B) assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro das crianças a partir da identificação com surdos adultos (encontro surdo-surdo);
- C) criar um ambiente linguístico-social apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas;
- D) garantir as possibilidades para que as crianças surdas construam uma teoria de mundo;
- E) oportunizar o acesso à informação curricular e cultura (QUADROS, 2019, p. 156).

Com os pontos apresentados, é possível visualizar as especificidades que oferecem a proposta do ensino bilíngue. Por exemplo, destaca-se como as instituições devem se adaptar para receber os alunos surdos que chegam com necessidades diferentes das que vinham sendo apresentadas, por outros alunos, nas escolas regulares; assim como os educadores terem formações inclusivas e fluência na Libras, estarem preparados para isso.

De acordo com o Decreto 5.626/2005, é direito do aluno surdo ser incluído na educação bilíngue para conviver com outro surdo usuário da Libras e também estar inserido na escola comum com professor com conhecimento em Libras para garantir sua efetivação na comunicação. Em seu capítulo VII, que diz respeito à Garantia do Direito à Educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva do Art. 22, afirma-se:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Portanto, como visto acima, as atribuições e o reconhecimento dos direitos dos surdos no Brasil são fundamentais na formação escolar inclusiva. O papel do educador e da escola é muito maior do que transmitir a mensagem que está nos livros didáticos. É ousar transformar o meio educacional em um espaço em que os alunos se sintam à vontade para aprender, construir um ambiente que atenda às necessidades de cada um e oferecer educação inclusiva de qualidade que abrace os alunos surdos.

O papel da interdisciplinaridade na educação de surdos

Como sabemos, as famílias de crianças surdas têm dificuldades para aceitar a especificidade da surdez, considerando que “95% são filhas de pais ouvintes, os quais, em geral, desconhecem ou rejeitam a língua de sinais” (Skliar, 1997, p. 132). Os familiares acabam por tentar sempre oralizar a criança ou educá-la por meio de apontamento dos objetos, fugindo da Libras a fim de que em algum momento a surdez vá embora (o que não ocorre), além de causarem frustração, também dificultam a inserção dessa criança na sociedade e no desenvolvimento individual.

Outro fator que colabora para este distanciamento do surdo com a sociedade se dá por nascerem em um país que é predominantemente falante de Língua Portuguesa, principalmente no desenvolvimento pedagógico. Pois, se o aluno não sabe sua própria

língua materna, que é Libras, como irá se habituar à língua falada? Essas são questões que reverberam a socialização da criança surda nos primeiros contatos com a escola, o que também acaba por afastar mais ainda o surdo dos demais indivíduos. Por isso, a interdisciplinaridade vem tomando forma e se desenvolvendo com grande possibilidade na educação de surdos e na inclusão social, que é por meio dela que diferentes assuntos e temas podem ser abordados numa mesma dinâmica e proporcionar maiores concepções em uma única sala de aula.

Não se trata apenas de uma língua para aprender, porém de uma língua que marca a identidade, o eu no mundo. A primeira marca da cultura surda é sua língua; é com ela que pensa, partilha com os seus pares e dá sentido ao mundo (RIBEIRO, SILVA, 2015, p. 97).

De acordo com a autora Fazenda, interdisciplinaridade pode ser entendida como “articulação entre teorias, conceitos e ideias, em constante diálogo entre si [...] que nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar” (FAZENDA, 1997, p. 28). A partir dessa ideia, temos como base fundamental as atribuições da escola no desenvolvimento pedagógico que estão cercando o funcionalismo linguístico.

A grande parte dos sistemas de ensino se baseia ainda em métodos tradicionais nos quais as matérias são trabalhadas separadamente. Assim sendo, a interdisciplinaridade vem para quebrar essa barreira arcaica e propor novos métodos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 6), são algumas das atribuições do ensino interdisciplinar:

- Utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Utiliza-se como exemplo, o Projeto de Extensão Ensino de Surdos Sob a Perspectiva Bilíngue (este será detalhado na próxima seção). Neste projeto, são trabalhadas várias disciplinas para abordar e tornar o ensino mais didático, como por exemplo, para ensinar Matemática e Língua Portuguesa, o grupo levou massa de bolo para os alunos compreenderem o conceito de medidas e que, a partir dele, obtivessem um conhecimento lúdico sobre o tema. Na atividade, os alunos aprenderam sobre o conceito de receita, os ingredientes, como fazer o passo a passo e medidas para executá-la. Matemática e Língua Portuguesa foram usadas de forma interdisciplinar respeitando os PCN'se reforçando a presença do bilinguismo (Libras e Língua Portuguesa) na escrita; os alunos estavam, afinal, inseridos em um ambiente composto de surdos e ouvintes. Assim, possibilitou-se trabalhar os temas tradicionais com mais engajamento e métodos pedagógicos lúdicos onde a culinária esteve presente na atividade.

O ensino de surdos vem adquirindo uma crescente visibilidade com o passar dos anos por conta de direitos conquistados na área da educação, com a presença de intérpretes em salas de aula e de turmas de inclusão em escolas regulares, estas adaptadas às estratégias de práticas pedagógicas e direcionadas e adequadas para esses alunos. Nesse caso, a ludicidade atua pedagogicamente de maneira a favorecer a educação bilíngue, interdisciplinar e abrangente, proporcionando diferentes possibilidades e saberes.

As atividades lúdicas, portanto, nos permitem experimentar, sentir, criar e recriar mundos e situações. Através dela podemos nos libertar da nossa realidade mecânica e ir muito além deste mundo, trocar experiências, viver momentos de alegria e liberdade, enfim, aprender com as situações (SCHOLZE, BRANCHER, NASCIMENTO, 2007, p.70).

No Brasil, é possível encontrar escolas regulares onde há presença do intérprete enquanto o professor ministra sua aula na Língua Portuguesa em modalidade escrita. Porém, essa questão pode ser abordada como uma dificuldade, mesmo que a intenção

seja de incluir, pois a falta de comunicação entre o aluno surdo e o professor acaba dificultando a relação. Isso ocorre por conta, por exemplo, de o professor não saber a Libras e preferir que o conteúdo ou comunicado seja transmitido pelo intérprete, diminuindo a possibilidade de uma interação direta do aluno caso ele tenha uma dúvida.

Outro fator que pode ser destacado, é a falta de materiais didáticos adaptados para os alunos surdos, que podem até possuir um livro didático, mas se depara com textos e mais textos sem que haja alguma imagem com a intenção de transmitir um pouco da realidade.

Durante os encontros do grupo de pesquisa Estudos do Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para Surdo - BILIPS, lemos trechos do livro *Libras* (2019), de Ronice Muller de Quadros. Nele nos deparamos com depoimentos de pais que possuem filhos surdos matriculados em escolas regulares que não respeitam as políticas de inclusão. Um desses relatos chamou atenção quanto à falta de inclusão fez o aluno se sentir menosprezado pela escola e pelos colegas, o que no Brasil é um cenário comum:

Meu filho está na escola municipal e não está incluído. Às vezes disponibilizam alguém para ajudá-lo. A este alguém se referem como intérprete de língua de sinais. Eles dizem que meu filho é muito agitado e se irrita com os colegas, com a intérprete e com as professoras. Eles acusam o meu filho de problemas. No entanto, quando vejo a “suposta” intérprete de língua de sinais, vejo que ela mal consegue se comunicar com meu filho, imagino o que acontece quando ela tenta mediar a comunicação com os colegas e com a professora do meu filho. Entre seus colegas, o meu filho sente-se inferiorizado, porque não consegue ter o mesmo desempenho e sofre bullying sistematicamente. Assim, como não tem pares surdos, ele deseja ser ouvinte, para ser igual aos colegas. Ele não consegue se reconhecer como surdo, porque nesse meio ele é indesejado. Essa inclusão é um fracasso! Quando reclamo sobre a qualificação do profissional, eles me dizem que é a opção disponível, “melhor com este, do que sem ninguém”. Quando tento discutir sobre a relação dele com os colegas, a situação fica ainda mais difícil, pois não reconhecem e nem compreendem o que significa ser surdo enquanto parte da comunidade surda. Eu sofro junto com meu filho, pois ele nem se reconhece entre meus amigos surdos, pois não convivemos com nenhuma outra criança surda. Ele é sozinho. Impossível manter essa situação que já se arrasta por quase cinco anos da vida do meu

filho. Vou ter que tirar meu filho da escola e mandar para outra cidade onde tem uma escola bilíngue para surdos, pois a vida do meu filho, a sua saúde psicológica, está sendo colocada em risco. Tenho certeza que, o sacrifício de ficarmos separados um do outro será compensado pelo acesso à educação com professores bilíngues e colegas surdos (depoimento de uma mãe surda [KS], sobre a experiência da escola inclusiva, 2015) (QUADROS, 2019, pág. 137).

É a partir desses e outros relatos que buscamos reforçar a importância de se discutir e reformular a educação de surdos, respeitando os direitos adquiridos ao longo dos anos e conscientizando toda a população acadêmica que a política de inclusão e bilinguismo devem estar presentes na educação diária e básica de todo aluno surdo.

Tratando-se do ensino de Ciências, a dificuldade em relação à escassez de sinais para a área, mesmo que atualmente tenham pesquisas para novos sinais, ainda provoca a necessidade de se ampliar o vocabulário para que determinados conceitos sejam passados da melhor maneira para os alunos surdos. Ao se usar estratégias e metodologias com essa perspectiva, é possível destacar a importância de fatores como o uso do aspecto visuoespacial e o atrelamento da língua portuguesa vinculada às outras áreas do conhecimento.

A importância do uso do visual é considerada a partir do momento em que se usa a Libras, uma língua completamente visual, com ênfase nos sinais, expressões faciais e corporais. Sendo assim, as metodologias que exploram o aspecto visuoespacial são de grande proveito para formação do conhecimento do aluno surdo. Já o uso da Língua Portuguesa, mesmo que seja em outra área do conhecimento como Ciência, História, Geografia, etc, faz com que aprimore a L2 desse aluno, trabalhando a escrita e conceitos desses temas.

Com isso, nota-se que as estratégias e metodologias para promover uma educação mais adequada às necessidades dos alunos surdos estão cada vez mais evoluindo, cabe agora aos educadores ampliarem seus conhecimentos para que seja possível uma educação inclusiva, bilíngue, interdisciplinar e, principalmente, construtiva; sabemos que o papel da escola é assegurar que os alunos estejam

acompanhando as evoluções cognitivas, linguísticas e educacionais da sociedade em que fazem parte.

Ensino de Surdos sob a perspectiva Bilíngue: uma proposta construtiva

O Projeto de Extensão de Ensino de Surdos sob a Perspectiva Bilíngue (EESB), criado em 2016, no Instituto de Letras pela Universidade Federal Fluminense, tem como objetivo criar oficinas lúdicas no qual se oferecem aos alunos surdos duas línguas: a Libras (a língua materna do surdo como L1) e a Língua Portuguesa (a língua oficial de seu país, como L2). Acrescenta-se a isto a busca por melhores condições de comunicação, de domínio da linguagem e organização de pensamento que viabilizarão a leitura e a escrita para um melhor desenvolvimento no processo de letramento no contexto da diversidade e inclusão.

A educação de surdos, que é oferecida pelo ambiente escolar de ensino regular, não é satisfatória aos alunos surdos, por se tratar de uma maioria linguística formada por ouvintes, falantes de uma língua oral. A proposta bilíngue que é oferecida compreende a Libras, a língua materna do surdo, e a Língua Portuguesa, a Língua oficial de nosso país. A criança surda por não “viver” a Língua Portuguesa de forma espontânea, por não possuir a capacidade sensorial-auditiva e, assim, não perceber e registrar na memória tudo que nos cerca, produzindo desta forma acervo linguístico e vocabulário, terá uma enorme dificuldade quanto à interpretação de textos se não for trabalhada a Língua Portuguesa. É preciso desenvolver o trabalho voltado para o crescimento da linguagem escrita e do pensamento.

A Libras é utilizada como suporte para a Língua Portuguesa, ampliando, desta forma, as possibilidades de aquisição de vocabulário e de formação de subjetividades. As formas de aprendizagem na leitura e na escrita possibilitam a estes indivíduos viverem interagindo com seus pares, a fim de aprimorar seu conhecimento na área do ensino bilíngue.



Metodologia

O Ensino de Surdos sob a Perspectiva Bilíngue - (EESB) é um projeto social coordenado pela professora Tathianna Dawes, da Universidade Federal Fluminense. O EESB tem sete surdos inscritos na faixa etária de 6 a 22 anos, todos são usuários de Libras. Contamos, também, com a participação de voluntários (alunos) da graduação e pós-graduação da UFF e de outras instituições de diversos cursos para serem monitores bilíngues. A oficina do projeto ocorre uma vez por semana, nos turnos da manhã e tarde, com duração de 2 horas por grupo, no contraturno da escola.

O Grupo de Pesquisa “Estudos do Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para Surdo” (EBILIPS), também coordenado pela prof^a Tathianna Dawes, baseia-se em discutir embasamentos teóricos da área de educação de surdos e, como o grupo é composto por alguns voluntários do EESB, relatar as experiências das práticas com os alunos surdos do projeto. Os encontros ocorrem a cada 15 dias, com 2 horas de duração. O EBILIPS tem o papel de fazer a ponte entre as oficinas e as teorias educacionais, discutir e elaborar conceitos e análises sobre os alunos e suas necessidades demonstradas durante as oficinas. Ou seja, o Grupo de Pesquisa e o Projeto de Extensão estão unidos para proporcionar uma metodologia teórica e prática.

Ao se considerar os direitos e leis que regem a educação de surdos no Brasil em escolas regulares, o projeto tem o propósito de proporcionar uma série de oficinas lúdicas que provoquem a criatividade e a autonomia dos alunos surdos beneficiados. Com atividades que visem à necessidade individual, no qual a singularidade de cada aluno, demonstrada durante as oficinas, é usada para a criação de novos materiais didáticos adaptados. Dessa forma, os materiais objetivam reconstruir conceitos importantes vistos nas escolas, reforçar as necessidades e reconstruir o contexto da educação juntamente com os saberes de quem a recebe.

As propostas educativas do projeto não objetivam somente ao currículo mínimo imposto pelo Ministério da Educação, visam igualmente proporcionar aos indivíduos

maiores condições de vida social, de se tornarem sujeitos independentes e de alcançarem saberes em que na escola regular não é capaz de olhar com atenção individual a cada aluno. Assim, o projeto tem o propósito de criar oficinas pedagógicas que estimulem o cognitivo, linguístico e social, levando para o ambiente onde ocorre no projeto as atividades são elaboradas em Libras e Língua Portuguesa (na modalidade escrita), para que sejam compreendidas no mesmo contexto, conectando conhecimento e ensino de língua ao cotidiano do aluno.

Por isso, a importância do projeto de extensão para com a comunidade possibilita essa união entre a pesquisa científica e a formação de professores capacitados a observar as demandas individuais e transformar o ambiente da educação em múltiplos saberes.

As práticas pedagógicas do projeto têm o cuidado de transformar o ambiente da sala de aula em um lugar de descobertas, se o aluno, por exemplo, é fluente em Libras, mas pouco sabe sobre Língua Portuguesa escrita, os voluntários se atentam a essa questão e criam atividades em que a Língua Portuguesa será o objeto de estudo naquele momento. Como de natureza igual, ocorre com outras disciplinas, como Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Ambiental entre outras. Sendo assim, “as oficinas desempenham diversas funções, dentre elas: estimular a curiosidade e a criatividade dos alunos através de estímulos sensoriais e despertar um interesse pela construção pessoal do próprio conhecimento” (MONTEIRO, 2017. p.7) Contudo, é preciso salientar que também são trabalhadas atividades que buscam incitar o pensamento crítico, social e criativo de maneira individual.

Resultados

O Projeto de Extensão Ensino de Surdos Sob a Perspectiva Bilíngue (EESB) oferece oficinas de inclusão para alunos surdos da rede pública de ensino. Ademais, junto com outros voluntários/alunos do projeto, também participamos de eventos

acadêmicos voltados para a formação dos licenciandos. Dessa forma, abaixo iremos reforçar alguns eventos de nossas participações, contribuições e produções publicadas; além de dar ênfase à importância da interdisciplinaridade e como usamos essa ferramenta à nosso favor para os atendimentos e na nossa formação acadêmica.

Acreditamos que o desenvolvimento da leitura e da escrita é um processo de significados para que o aluno surdo se permita pensar e expressar suas ideias, opiniões e sentimentos em tempo hábil. Quadros (2006) afirma que o processo de letramento vai sendo delineado com base neste processo de descoberta da própria língua e de relações expressadas por meio desta:

A idéia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (QUADROS, 2006, pág.24).

Sempre nos preocupamos com as abordagens que levamos para as oficinas, propondo atividades que estejam presentes no cotidiano e oferecendo ludicidade em temas que agreguem ao conhecimento prévio dos alunos participantes. Baseamo-nos na proposta de usar a Libras como L1 e trazemos para o contexto social e educacional a L2 (Língua Portuguesa), de modo a reforçar o bilinguismo e incluir o aluno surdo no espaço em que está inserido.

Uma das autoras deste artigo aplicou uma oficina lúdica da Língua Portuguesa, que consistia em utilizar livros de Literatura que só continha imagens, para que, dessa forma, o aluno usasse sua própria criatividade e o aspecto visual como suporte e inspiração para escrever a história que visualizava ao passar as páginas. Despertou-se a criatividade individual, conhecimentos de mundo, ritmo de leitura e imaginação. A leitura visual resulta em narrativa escrita em Língua Portuguesa por estudantes que possuem Libras, assim o bilinguismo fornece base para alcançar novos saberes:

Cada estímulo é um novo desafio e novo nível de abstração na mente do aluno que está sendo inserido no contexto da língua portuguesa, e

é justamente esse ponto que busco incitar, é mostrar como a abstração pode se tornar fácil, o que mais pra frente gera autonomia na hora da escrita, liberdade de expressão e domínio da língua (LOPES, DAWES, 2019, p. 45).

O estímulo é feito por meio de uma conversa, troca de ideias e experiências. Ao compreender e transmitir mensagens, os educandos são capazes de responder e formular perguntas, escrever suas interpretações e construir a história. Assim sendo, fazemos a implementação da Língua Portuguesa sem deixar de respeitar a escrita cultural da Língua Brasileira de Sinais.

Ao sair do contexto da sala de aula e abrir as práticas pedagógicas para outros ambientes que reforçam a importância da interdisciplinaridade, o projeto também realizou uma visita ao Aquário Marinho do Rio de Janeiro (AquaRio), onde foi possível apresentar aos alunos outras formas de vida, ver e entender a variedade de seres vivos marinhos existentes e o porquê possuem esse modo de vida. A partir dessa visita, foi possível a realização de uma atividade lúdica, na qual combinou-se o uso do aspecto visual através de imagens, Libras, Português escrito e ensino de Ciências. Foi possível também abordar os conteúdos apresentados, dando também a oportunidade de apresentar algo novo, responder algumas dúvidas e mostrar um conceito de forma correta, antes visto de forma equivocada. Esta atividade também foi apresentada por uma das autoras, que é formada em Biologia e fez sua monografia no projeto (EESB):

[...] um dos fatores principais no processo de ensino-aprendizagem é a interação de uma informação nova ou material novo com a estrutura preexistente, o que me permitiu observar que quando passávamos por um local do aquário com algum ser vivo que as alunas já haviam visto, por exemplo, em algum desenho animado e que ali ele era verdadeiro, elas apontavam dizendo que conheciam, trazendo algum conhecimento prévio. Porém, outro exemplo de uma situação assim é quando elas viram o tubarão e foi perguntado qual era o tipo de alimento dele, elas responderam “pessoas”, ou seja, era um conhecimento prévio, mas equivocado (LEITÃO, 2019 p. 27).

Ainda sobre trabalhos na área de Ciências, o projeto também participou de duas oficinas em que os resultados foram duas monografias, nas quais foram apresentados

conteúdos presentes no dia a dia dos alunos, porém com pouco ou nenhum conhecimento por parte deles. Com isso, novos conceitos foram abordados e exemplificados com atividades que utilizavam o aspecto visual para esses conceitos.

O trabalho intitulado “Oficinas interativas para o ensino de Ciências para crianças e adolescentes surdos: conhecendo o corpo humano” foi escrito por uma das voluntárias do projeto e visava apresentar o corpo humano através de oficinas com modelos didáticos dos sistemas que compõem o corpo. Como parte do trabalho, também incluiu-se visitar o Laboratório de Ciências, outro espaço educacional para maior exploração do conhecimento desses alunos. A autora Monteiro esclarece:

[...]o uso de modelos didáticos é muito importante não só pelo estímulo visual, mas também por abranger outros sentidos como o tátil, que é imprescindível no ensino e aprendizagem do aluno surdo (MONTEIRO, 2017 p. 33).

Outro trabalho nomeado “Ensino de ciências para crianças e jovens surdos: uma abordagem sobre organismos invisíveis a olhos nus” foi escrito por outra voluntária do projeto e tinha como objetivo apresentar aos alunos surdos a existência de microrganismos no dia a dia. Também valorizou-se o uso do aspecto visual e apresentou-se nomes e conceitos novos, assim como foi explicado, por exemplo, a importância da higienização das mãos. Uma das oficinas contou com a visita ao Laboratório de Ciências, onde os alunos puderam observar esses microrganismos no microscópio. Segundo Henriques:

Além de destacar a importância da língua de sinais para a educação de surdos, o aspecto visuoespacial também deve receber a devida atenção, podendo auxiliar através do uso de metodologias adequadas. Exemplificando tal afirmação, vimos que os alunos participantes do projeto realizaram uma visita a um laboratório, utilizaram instrumentos que instigavam à visão, realizaram um experimento, manusearam produtos e construíram cartazes, de forma a fugir de uma metodologia extremamente tradicional e a favorecer a aprendizagem significativa dos mesmos através do uso da visão e do reconhecimento espacial (HENRIQUES, 2018 p. 46).

Através de visitas a espaços educacionais não formais, pudemos valorizar o uso do aspecto visual com a intenção de apresentar aos alunos surdos conteúdos de seu cotidiano. A *Casa da Descoberta*, por exemplo, situada no campus Praia Vermelha da UFF, levou os alunos surdos a tocarem nos experimentos de Física, possibilitando um maior contato com a realidade.

O ensino de Matemática também fez presença no projeto com a atividade “caixinha matemática”, que consistiu em uma proposta de desenvolver o raciocínio lógico e facilitar a aprendizagem da disciplina. Esta atividade foi igualmente importante para reforçar os sinais numéricos em libras e a escrita em Língua Portuguesa. O material usado foram 10 caixinhas de fósforo numeradas, de 1 a 10, onde em cada uma delas continham botões representando a quantidade referida ao número:

A atividade foi dividida em dois momentos. No primeiro, os objetos foram retirados das caixinhas de modo que os alunos os colocassem de volta de acordo com cada número correspondente. Em um segundo momento, utilizamos os objetos das caixinhas para trabalhar as noções de adição e subtração. Assim, notou-se que os alunos conseguiram reconhecer os números, as sequências numéricas e o aprimoraram a capacidade de efetuar operações, demonstrando que este material pode ser uma ferramenta valiosa para o ensino bilíngue de matemática, principalmente nas séries iniciais (BASTOS, SANTOS, DAWES, 2017 p. 93).

Seguindo nesta mesma área, mais um trabalho realizado com o EESB foi o “biscoitos matemáticos”, no qual se tinham contas de multiplicação escritas nos biscoitos, faziam-se sorteios com eles para cada aluno e era preciso responder o resultado daquela conta. Como corroboram os autores:

O caráter lúdico em atividades, em específico na matemática podem ser utilizadas para introduzir ou aprofundar conceitos, diminuir os bloqueios e receios dos alunos quanto à disciplina, podendo também potencializar a capacidade educativa de diferentes atividades (MAGALHAES, SILVA, DAWES. 2017 p. 98).

Além disso, os voluntários oferecem oficinas voltadas para sua área de pesquisa. A título de exemplos, são aplicadas atividades de ciências, matemática, geografia e questões sociais. Dessa forma, além de oferecermos uma educação bilíngue, também faz-se uso da interdisciplinaridade para que o aluno tenha acesso, cultura e materiais pedagógicos voltados totalmente para suas singularidades.

Considerações finais

Através de nossas experiências, o projeto Ensino de Surdos Sob a Perspectiva Bilíngue - EESB e a equipe do grupo de pesquisa Estudos do Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para Surdos - EBILIPS se dedicam a pesquisar e produzir materiais didáticos adaptados voltados para as necessidades dos discentes surdos que recebemos no projeto. Cada voluntário tem a missão de desenvolver materiais que cumpram o papel de educador bilíngue, que forneça a alfabetização, o letramento, o ensino de todas as matérias presentes no currículo escolar e, principalmente, a inclusão social.

O projeto, além das atividades citadas, também ampliou seu alcance em 2019 participando do evento *UFF nas Praças*, que consiste em levar todos os projetos de extensão que acontecem dentro da universidade para as ruas de Niterói (RJ), a fim de que toda população conheça e reconheça o trabalho feito pelos acadêmicos. Com esse evento, foi possível mostrar todo nosso material produzido pelos voluntários, divulgar mais o projeto e buscar novos alunos surdos que não o conheciam e agora podem participar.

Outro evento em que o projeto participou no ano de 2018 e 2019 foi a *Semana de Desenvolvimento Acadêmico*, voltado para que os estudantes da universidade participem de oficinas desenvolvidas por projetos de extensão e promovam um maior reconhecimento das pesquisas que ocorrem ao longo do ano na Universidade Federal Fluminense. Cada voluntário confecciona um novo material didático lúdico e interdisciplinar para que se reconheça a educação de libras juntamente com o



bilinguismo, com o intuito de ampliar seus saberes sociais e enriquecer sua formação, acrescentando conhecimentos de uma educação inclusiva.

É importante salientar que a educação de surdos deve ser pensada em um conjunto de necessidades e que seja abrangente a todos que irão recebê-la. Por isso, a ludicidade e a interdisciplinaridade devem ser cogitadas e devem fazer parte de todo material pedagógico para que os alunos obtenham o maior índice de conhecimentos necessários à sua formação.

Pensar em uma educação inclusiva é aquela na qual todas as partes (alunos) são beneficiadas com o direito à melhor formação, é tirar o aluno surdo do isolamento, do silêncio e mostrá-lo o mundo de possibilidades que o espera.

A educação é o caminho para que as famílias de filhos com necessidades especiais não se sintam mais envergonhadas, mas que percebam seus direitos, que abracem o novo caminho que surge e aprendam a se comunicar com seus filhos usando a língua a qual fazem parte.

Nota-se, pois, que é preciso fomentar a discussão no ambiente pedagógico para que a educação se torne, cada vez mais, acessível entre toda comunidade educacional; tornar a Língua Portuguesa capaz de abraçar a todos os alunos independente de suas necessidades; e que o bilinguismo, entre a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, seja aberto a reconhecer seus fatores motivacionais, pedagógicos, estruturais, literários, dinâmicos e, o principal, comunicativo.

Referências

BASTOS, Aline Benvinda; SANTOS, Juliana Felicidade Teixeira dos; DAWES, Tathianna Prado. **O Processo de Alfabetização Matemática na Perspectiva bilíngue** - Anais do I Encontro de Professores Bilíngues de Surdos, UFF; 2017.

DAWES, Tathianna Prado. **Produção de material didático: comunicação, interação e estimulação da LIBRAS no museu itinerante Ciências Sob Tendras**. Dissertação. (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, 2015



BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996.

BRASIL **Lei no. 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. 2002.

BRASIL **Decreto no 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2005.

BRASIL Lei no. 13.146 de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. 2015

FAZENDA, Ivani. **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 2.ed. Campinas: Papyrus, 1997.

GOLDFELD, M. **A Criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2. ed. São Paulo: Plexus, 1997.

HENRIQUES, Maíra Soares. **Ensino de Ciências para crianças e jovens surdos: uma abordagem sobre organismos invisíveis a olhos nus** – Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal Fluminense, 2018

KUBASKI, C; MORAES, V. P; **O Bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas;** IX Congresso nacional de educação- EDUCERE; III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia; PUCPR, 2009.

LEITÃO, Gabriela Bastos Neumann. **O uso de espaços educacionais não formais no ensino de Ciências para jovens e adultos surdos: Conhecendo o fundo do mar.** Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal Fluminense, 2019

LOPES, Cássia Larissa Conceição; DAWES, Tathiana Prado. **A importância da produção textual no aprendizado de língua portuguesa como L2,** III Jornada acadêmica de libras, UFF, 2019.

MAGALHÃES, Cleyton Ribeiro; SILVA, Rayanne Araújo Mendes da, DAWES, Tathiana Prado. **Uma proposta lúdica de ensino de matemática para alunos surdos em contexto bilíngue - Anais do I Encontro de Professores Bilíngues de Surdos,** Universidade Federal Fluminense; 2017.

MEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.



MONTEIRO, Letícia Fernandes Alvarenga. **Oficinas interativas para o ensino de ciências para crianças e adolescentes surdos: conhecendo o corpo humano** – Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal Fluminense, 2017

QUADROS, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos** Brasília, MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Linguística aplicada e Libras**. In: *Libras*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura, Canoas nº3, 2000.

RIBEIRO, Tiago, SILVA, Aline Gomes da. **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Coleção Educação e Surdez, Wak Editora: Rio de Janeiro, 2015

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SCHOLZE, Darlene, BRANCHER, Vantoir Roberto, NASCIMENTO, Cláudia Terra do. **O papel da ludicidade no processo de aprendizagem infantil**. Revista da Faculdade de Educação, ano V, nº 7/8, Jan./Dez., 2007.

Data do envio: 08/09/2020

Data do aceite: 08/04/2021



O CORPO INFANTIL COMO PROFUSÃO DO SENSÍVEL NOS “ANOS DE CHUMBO” DO BRASIL: ANÁLISE DA OBRA FÍLMICA O ANO EM QUE MEUS PAIS SAÍRAM DE FÉRIAS

THE INFANT BODY AS PROFUSION OF THE SENSITIVE IN THE "LEAD YEARS" OF BRAZIL: ANALYSIS OF THE FILMIC WORK *O ANO EM QUE MEUS PAIS SAÍRAM DE FÉRIAS*

Luciana Alves Rodrigues⁷⁸

Resumo

O objetivo do presente estudo é analisar o filme “O ano em que meus pais saíram de férias”, do diretor Cao Hamburger, lançado em 2006. Essa obra cinematográfica aborda, com sutileza e sensibilidade, um momento dramático da história brasileira – o período da ditadura militar. O filme é narrado na perspectiva de uma criança que sofre com a saudade dos pais e, ao mesmo tempo, vivencia experiências únicas em seu tempo de exílio. Nessa obra, o olhar infantil, os gestos e a linguagem corporal de um menino de doze anos foram elementos fundamentais na construção do filme, principalmente na escolha de procedimentos poético-estéticos que abrandaram as tensões históricas do período vivido pela narrativa. Diante disso, nosso foco de análise é o corpo infantil do protagonista, e elegemos David Le Breton (2016; 2019) como referencial teórico deste artigo por seus estudos referentes à antropologia das emoções e dos sentidos, que diz dos movimentos das coisas e das sensações de si mesmo em uma construção teórica que afirma que a condição humana é corporal, ou seja, que o corpo é profusão do sensível. Dessa forma, as experiências e vivências de Mauro, a criança protagonista do filme em questão, foram percebidas a partir de sua sensibilidade individual, que, de antemão, traz os vestígios de sua história pessoal e sua pertença social ao se deparar com o novo, o desconhecido.

Palavras-chave: Ditadura militar. Corpo infantil. Sensibilidade individual. Pertença social.

⁷⁸ Acadêmica de doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2020). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2006). Artigo desenvolvido para a disciplina: Estética, educação e imagens da arte - PPGE/FE/UFG. Professora da Educação – PE-II – Secretaria Municipal da Educação (Goiânia - Goiás). Professora da Educação – PE-II – Secretaria Municipal da Educação (Aparecida de Goiânia - Goiás). lualvesrodrigues@hotmail.com - (62) 98609-9658 - <https://orcid.org/0000-0003-4201-0701>

Abstract

The purpose of this study is to analyze the film “O ano em que meus pais saíram de férias”, by director Cao Hamburger, released in 2006. This cinematographic work addresses, with subtlety and sensitivity, a dramatic moment in Brazilian history - the period of the military dictatorship. The film is narrated from the perspective of a child who suffers from the longing of parents and at the same time experiences unique in his time of exile. In this work, the childish look, gestures and body language of a twelve-year-old boy were fundamental elements in the construction of the film, especially in the choice of poetic procedures-aesthetic that softened the historical tensions of the period lived by the narrative. Thus, we chose David Le Breton (2016; 2019) as the theoretical reference of this article due to his studies concerning the anthropology of emotions and senses, which says of the movements of things and the sensations of oneself in a theoretical construction that states that the human condition is bodily, that is, that the body is the profusion of the sensitive. Thus, the experiences and experiences of Mauro, the protagonist child of the film in question, were perceived from his individual sensibility, which, beforehand, brings the traces of his personal history and his social belonging when he comes across the new, the unknown.

Keywords: Military dictatorship. Child body. Individual sensitivity. Social belonging.

Introdução

O belo, o estético e o sutil da obra fílmica “O ano em que meus pais saíram de férias” foi o que genuinamente nos chamou a atenção. Lançado em 2006, sob a direção de Cao Hamburger, o filme se passa nos anos de 1970 e aborda um momento histórico brasileiro que compreende o período da ditadura militar. A trama foi elaborada com montagens riquíssimas a partir do prisma do olhar do garoto Mauro. Desde os primeiros minutos transcorridos, o espectador percebe que, na verdade, os pais de Mauro não saíram de férias por vontade própria, mas foram obrigados a fugir em função de seu posicionamento político.

Ver e rever essa obra com o objetivo de analisá-la não nos levou ao tedioso ou ao desgastante; pelo contrário, cada sequência revista, cada olhar da infância, cada som que se repetiu nos causou uma nova percepção, nos tocou de outra maneira e nos levou emocionalmente a viver cada experiência da criança, que é humana, viva e é



protagonista. O ser protagonista da criança, aqui, pôde ser compreendido de vários modos: a criança ativa, reflexiva, ouvinte, falante, sonhadora, real. Foi possível perceber, no desenrolar do filme, essa preocupação em não abordar a infância como um período determinado em que a criança é apenas uma guarida de saberes indefinidos regidos pelo adulto. Mesmo vivenciando e experienciando um período imposto pelo exílio político, Mauro conseguiu se inserir e interagir no novo ambiente.

Em vista disso, o objetivo central do presente estudo, percebendo de antemão a criança como protagonista, é examinar a linguagem corporal infantil que se desenvolveu na filmografia, a fim de compreender de que forma o corpo infantil vivencia os percalços, o medo, o abandono e a solidão, mas também sua criança, suas descobertas, seus sonhos e suas alegrias. Para isso, elegemos como referencial teórico David Le Breton (2016; 2019) e seus estudos sobre a antropologia das emoções e dos sentidos, por compreenderem que o corpo é profusão do sensível. Suas emoções, sensações e percepções dizem de uma cultura afetiva que se insere em um mundo de convivência e de comunicação entre os homens e seu meio.

Pretendemos partir ainda de algumas sequências do esmerado tecer narrativo, que se apresenta em aproximadamente 1h40min de filme, ao dialogar com o referencial eleito, por entendermos que o tema tão bem escolhido para compor o enredo diz de um período importante de nossa história nacional, período correspondente aos anos terríveis de ditadura militar. Esse tema central da trama foi exposto com outros dois elementos culturais importantes: o futebol e a cultura judaica. A estranha mistura entre futebol e ditadura certamente quis evidenciar uma contradição: de um lado, um período dramático de uma atroz realidade e, do outro, a utópica felicidade vivenciada com as vitórias do Brasil no futebol. Já a escolha do bairro, além de pertencer à origem de vida do diretor, que morou no local e tem ascendência judaica, muito provavelmente quis expor uma comunidade que conhecia bem as adversidades que Mauro foi obrigado a enfrentar.

Assim, consideramos pertinente, antes de iniciar a análise propriamente dita do filme, contextualizarmos o momento histórico em que a obra foi produzida, visto que os anos de sua construção muito provavelmente contribuíram para o ensejo de denúncia que, de todo modo, a narrativa alcançou. Pois, ainda que se trate de uma ficção, seu contexto conseguiu proporcionar a sensação do real pelas representações de aproximação da realidade experienciada pelo espectador, principalmente a partir dos vestígios históricos presentes nas brincadeiras, nas músicas, nas vestimentas, na arquitetura, nos carros e no comportamento dos personagens.

Os vestígios históricos do cinema brasileiro

De 1955 até 1964, o cinema brasileiro iniciou uma fervorosa trajetória rumo ao Cinema Novo. Nelson Pereira dos Santos estreou “Rio, 40 graus” em 1955, considerado um marco na história do cinema brasileiro. Em 1961, Glauber Rocha rodou seu primeiro longa-metragem “Barravento”. Em 1962, cinco episódios foram dirigidos por universitários que logo estariam na linha de frente do movimento Cinema Novo. Os episódios tiveram como título “Cinco Vezes favela”, e os estudantes foram Carlos Diegues, Leon Hirzman, Joaquim Pedro de Andrade, Marcos Faria e Miguel Borges. O nu feminino foi inaugurado por Ruy Guerra em “Os cafajestes”. Em 1963, “Vidas secas” foi estreado por Nelson Pereira, e Glauber Rocha se dedicou a “Deus e o diabo na terra do Sol”. Até esse momento, a censura brasileira apenas classificava os filmes por faixa etária; mesmo o plano-sequência de quase cinco minutos de nu feminino em “Os cafajestes”, que provocaram a ira de setores conservadores, foi liberado à exibição para maiores de 18 anos, sem corte.

Porém, com o golpe de 1964, a censura brasileira foi reorganizada. Já de início, ela se mostrou como um mecanismo essencial para a sustentação do regime militar. Houve um investimento expressivo na formação de novos censores e uma reorganização do departamento de censura, deixado à cargo da Polícia Federal. Os



esforços no intuito de garantir a maior difusão da ideologia vigente não foram economizados. Durante o período militar, sonhos foram impedidos de se realizar e muitas produções cinematográficas foram engavetadas, pois os produtores não tinham argumentos aceitáveis para negociar com a censura. Ou seja, o regime garantia que certos filmes não chegassem ao espectador.

De todo modo, muitos filmes foram produzidos no período da ditadura militar. Foram criados o Instituto Nacional de Cinema (INCE) e também a Empresa Brasileira de filmes (Embrafilme). Elas eram responsáveis pelo envio de filmes a festivais e mostras internacionais. Vale ressaltar que, para o mercado externo, os filmes não sofriam cortes e nem interdições, somente um carimbo de Boa Qualidade (BQ) era exigido.

A censura brasileira passou por várias fases numa gradual militarização de seus termos, sendo sacramentada a partir do AI-5⁷⁹. Nesse momento, a ditadura foi incorporada como a verdadeira democracia. O filme de Glauber Rocha, “Terra em Transe”, foi um dos filmes mais atacados e repudiados nesse momento histórico; em 1967, sua exibição foi proibida em todo o território nacional. Somente a partir de 1978 é que ocorreu a revogação do AI-5, acabando com a censura prévia da imprensa. Esse fato fez com que a imprensa se tornasse forte aliada dos produtores e cineastas na luta pela liberação de seus filmes.

Contextualizar esse período histórico é importante para compreendermos o período pós-2000, em que houve um número considerável de obras que se referiram aos “anos de chumbo” da ditadura militar no Brasil, inclusive a obra “O ano em que meus pais saíram de férias” (2006), de Cao Hamburger. Trata-se do período

⁷⁹ O Ato Institucional nº 5, também conhecido como AI-5, foi um ato decretado em 13 de dezembro de 1968, durante o período da ditadura militar, no governo do general Arthur da Costa e Silva. Esse ato ficou historicamente conhecido como o mais duro dos Atos Institucionais, marcando um período de censura e repressão da ditadura militar no Brasil. Segundo o texto do ato, o Presidente da República poderia decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores por Ato Complementar, em estado de sítio ou fora dele, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República (Art. 2º, AI5). Os Atos Institucionais eram diplomas legais emitidos pelo Poder Executivo entre os anos de 1964 e 1969 (POLITIZE, 2020).

contemporâneo do cinema brasileiro, um contínuo de várias transformações que se seguiram após o longo tempo de controle sobre as produções culturais nacionais.

A abertura política no país ocorreu em 1985, após vinte e um anos de regime militar, ocasionando constantes modificações na política, na economia e no âmbito cultural. Em 1988, houve a promulgação da nova Constituição, porém, os anos que se seguiram não contaram com uma vontade política em prol da cultura brasileira. Em 1990, Fernando Collor foi eleito democraticamente, mas, em contrapartida, seu governo trouxe agruras à sétima arte brasileira. Com o fim da Embrafilme, o cinema nacional conheceu um período considerável de estagnação.

A produção cinematográfica brasileira voltou a despontar somente em 1993, depois do impeachment de Collor. Seu vice, Itamar Franco, assumiu a presidência e, diferentemente do governo anterior, o olhar para o setor cultural tomou novos rumos, dando início a uma nova fase para o cinema brasileiro. Esse período de retomada do cinema nacional foi marcado por obras primorosas, como “Central do Brasil” (1998), de Walter Salles, que levou sua produção ao reconhecimento internacional.

Outras obras que também trataram o período da ditadura militar e que compõem as produções contemporâneas são: “Tempo de Resistência” (2004), de André Ristum; “Quase dois irmãos” (2004), de Lucia Murati; “Vlado – 30 anos depois” (2005), de João Batista de Andrade; “Cabra-Cega” (2005), de Toni Venturi; “1972” (2005), de José Emilio Rondeau; “Zuzu Angel” (2006), de Sérgio Rezende, “Memória para uso diário” (2007), de Beth Formaggini; “Pode crer” (2007), de Arthur Fontes; “Batismo de sangue” (2007), de Helvécio Ratton; “Cidadão Boilesen” (2009), de Chaim Litewski; “A memória que me contam” (2013), de Lúcia Murat; “Hoje” (2013), de Tata Amaral; “O dia que durou 21 anos” (2013), de Camilo Tavares; “Em busca de Iara” (2014), de Flávio Frederico; “Holocausto Brasileiro” (2016), de Daniela Arbex; e “Histórias que nosso cinema (não) contava” (2017), de Fernanda Pessoa.

É sempre importante percorrer a história cinematográfica nacional, ainda que brevemente, pois a interpretação sócio-histórica de um filme diz de um produto cultural

que se insere em um determinado contexto. Segundo Vanoye e Goliot-Leté (2012), os filmes não podem ser isolados dos outros setores da sociedade que os produzem e, mesmo se tratando de um filme histórico ou de ficção científica, os fatos apresentados sempre dizem algo do presente, do seu contexto de produção.

“O ano em que meus pais saíram de férias”, ao ilustrar o período histórico ditatorial brasileiro, o fez como muitos, delineando uma ligação entre a linguagem cinematográfica e os anos de exílio. Suas referências partiram, segundo o diretor Cao Hamburger, de sua própria origem pessoal, infância e cultura (GALPERIN et al., 2008). Reconstruir o contexto histórico dos anos 1970 era algo que necessitava de familiaridade com aquele momento, porém, o tempo presente também esteve ali, inserido nas entrelinhas, assim como a vontade e a coragem de realizar uma obra que abordasse um tema que precisava ficar na lembrança, que precisava se assentar para a posteridade. E o ano de sua realização muito provavelmente contribuiu com o ensejo de denúncia dos anos atrozés que não poderiam voltar a se repetir.

Um dos aspectos relevantes da obra de Cao Hamburger foi o cuidado com os vestígios históricos que retratavam os anos 1970. Sem sombra de dúvidas, esses vestígios enriqueceram os cenários, a trilha sonora e a narrativa como um todo. Carros que preencheram as ruas, Fuscas, Variantes e Kombis; o vestuário adequado, como as roupas de alfaiataria; a arquitetura de cada lugar, preservando a cultura da época: lojas de tecido, bares tradicionais, casas e ruas sem os elementos de construções contemporâneas; sem contar as brincadeiras das crianças nas ruas e a paixão unânime pelo futebol. O futebol, inclusive, se inseriu no protagonismo da narrativa como um todo, desde os jogos amadores conduzidos pelos moradores do Bom Retiro, aos jogos de imensa audiência da seleção brasileira na Copa do Mundo.

Outros elementos de vestígio presentes, como o embalo ao som de “Eu sou Terrível”, de Roberto Carlos, e as pichações nos muros “Abaixo a ditadura” e “liberdade”, contribuíram para situar o espectador nos anos 1970, a partir da sensação do real proporcionada pelas representações de aproximação com a realidade. Nesse

contexto, o olhar de Mauro, um garoto de doze anos, foi cuidadosamente construído, sendo ele construído, tal como um narrador personagem que vai experienciando e experimentando os dias transcorridos em um período que precisou descobrir uma nova maneira de enfrentar a vida.

As primeiras percepções da criança protagonista

Mauro, o protagonista do filme, não escolheu sair de férias com os pais nos primeiros meses de 1970. Ele já estava na escola e, muito provavelmente, tinha seus compromissos, seus desejos e sonhos na cidade onde morava. Porém, assim como os pais, precisou deixar tudo para trás, inclusive os goleiros de papelão que davam vida ao seu inseparável jogo de futebol de botões (diga-se, de passagem, mais um vestígio das brincadeiras infantis da época). Suas percepções iniciais daquele momento de saída repentina de casa se confundiam: um misto de disposição ao se prostrar de joelhos próximo à mesa, ao jogar com seus atletas botões, e certa preocupação ao ver a mãe angustiada com a demora do pai.

O pai de Mauro já havia combinado com seu pai o tempo que o menino ficaria com o avô. Dentro de um fusca azul, na ida de Belo Horizonte a São Paulo, o olhar atento de Mauro à visível aflição dos pais deu vida a alguns movimentos da câmera com o foco em seu rosto. Durante o trajeto percorrido, a primeira investida do filme em correlacionar a paixão pelo futebol brasileiro com o regime militar da época foi muito bem realizada. Um breve plano-sequência expôs a família dentro de seu fusca: escuta concentrada de Mauro à notícia sobre a seleção e seus atletas (Pelé e Tostão); incerteza da escalação dos jogos futuros na Copa do Mundo; e curiosidade do garoto ao avistar um caminhão militar. A ultrapassagem do fusca pelo caminhão certamente fez muitos espectadores conterem a respiração em solidariedade à tensão quase palpável dos pais de Mauro.

Mauro é o maestro que orchestra a narrativa. Ainda que desconheça a situação política ditatorial de seu país, ele vivencia a experiência de exílio, tal como seus pais. Sua ida para o bairro paulista Bom Retiro, habitado por uma comunidade judaica e outros imigrantes, foi, desde o início, um desafio. Seus pais não sabiam que o avô, há pouco tempo, havia falecido. Diante do tempo curto e incerto, deixaram Mauro na porta do prédio do avô, sem muito tempo para despedidas. Naquela entrada, o garoto ficou imóvel, estático; sua única companhia foi sua bola de futebol. O *close* da câmera em seu rosto registrou certa angústia e medo, mas seus olhos denotavam uma coragem que, muito provavelmente, ainda era desconhecida, inclusive para si mesmo.

Le Breton (2019), em seus estudos sobre a “Antropologia das emoções”, nos diz que a expressão das emoções emana da intimidade mais secreta do sujeito, não derivando unicamente da fisiologia e nem da psicologia. As percepções sensoriais ou a experiência, assim como as emoções, também são social e culturalmente modeladas. Os sentimentos e as emoções advêm de relações que são sentidas afetivamente a partir dos acontecimentos da existência do sujeito por interferência de diferentes repertórios culturais. Nesse sentido, é possível observar em Mauro que, no momento em que conhece Shlomo, sua postura corporal se retrai. A primeira reação de estranheza é com o sotaque e a rispidez do desconhecido, uma pequena prévia do choque cultural que o garoto enfrenta no decorrer da narrativa.

O repertório cultural de um sujeito se desenvolve a partir de uma cultura afetiva, segundo Le Breton (2019). Essa cultura afetiva origina-se no meio social em que se vive, meio no qual se insere uma língua, costumes e hábitos (a partir, inclusive, dos gestos e mímicas), além de sentimentos que não são transferidos de um sujeito a outro, mas que são apreendidos.

Para a antropologia, a esfera das emoções provém da educação, ela é adquirida de acordo com as modalidades particulares da socialização da criança, não podendo ser considerada mais inata do que a própria língua. Todo ser humano é dotado da capacidade de entrar no

universo simbólico que constitui a especificidade da condição humana (LE BRETON, 2019, p. 13).

A cultura afetiva de Mauro certamente o guiou até ali. Seu comportamento inicial, muitas vezes intransigente, deveria obrigatoriamente adaptar-se ao novo meio. Os prováveis cuidados maternos – como o leite quente que possivelmente lhe era servido pela manhã, os banhos quentes e as roupas lavadas e passadas que certamente lhe eram oferecidos, assim como a cama devidamente arrumada para seus descansos noturnos – foram todos abruptamente retirados, dando lugar a certa ditadura também estabelecida pelos costumes e hábitos de seu novo cuidador, o judeu Shlomo. A linguagem corporal do então garoto protegido foi gradativamente se adaptando às novas sensações, percepções e emoções daquela realidade imposta.

O corpo infantil como profusão do sensível

A escolha pela centralidade do corpo infantil como objeto do presente estudo não se deu de forma aleatória. Se fizermos um esforço em analisar a obra cinematográfica em questão a partir de sua sutileza, fica possível perceber que os sentidos corporais do protagonista foram imprescindíveis para o alcance de seu olhar para o mundo e, conseqüentemente, para o alcance das tensões históricas do período nas entrelinhas.

O corpo é profusão do sensível. Ele é incluído no movimento das coisas e se mistura a elas com todos os seus sentidos. Entre a carne do mundo, nenhuma ruptura, mas uma continuidade sensorial sempre presente. O indivíduo só toma consciência de si através do sentir, ele experimenta a sua existência pelas ressonâncias sensoriais e perceptivas que não cessam de atravessá-lo (LE BRETON, 2016, p. 11).

As últimas palavras da citação acima, quando dizem que o indivíduo toma consciência de si apenas através do sentir, são bastante pertinentes para compreendermos as mudanças da linguagem corporal de Mauro. No transcorrer da

narrativa, é possível perceber que as mudanças de sua linguagem corporal seguem uma interconexão entre as mudanças do seu corpo físico e as mudanças que derivam de sua construção cultural. Buss-Simão et al. (2010) examinam em seus estudos no âmbito da Sociologia da Infância que há um processo de “corporificação” no desenvolvimento humano ao internalizar regras, preceitos e hábitos, que faz com que algumas formas de comportamento se tornem automáticas por estarem enraizadas nas práticas sociais. Para os autores, o processo de “corporificação” se coloca como uma problemática nos estudos que envolvem infância e corpo, por permitir a interconexão entre natureza e cultura.

Mauro, assim como outras crianças, constrói sua identidade social a partir das sensações, percepções e experiências de seu próprio corpo, ao identificar e conviver com a instabilidade que as mudanças corporais lhe confere, como o crescimento acentuado de sua estatura e o crescimento de algumas partes específicas de seu corpo, que lhe causam certamente estranhamento e curiosidade, como é o caso das mudanças em seus órgãos genitais, o aparecimento de pelos pubianos, entre outras mudanças. São mudanças na infância que se colocam como recurso essencial na constituição e na ruptura da identidade ao se realizarem concomitantemente ao mundo de significações que só é efetuado a partir do vínculo social, ou seja, com o convívio com o outro.

As mudanças corporais nesse sentido, ao privilegiarem uma interconexão da cultura e da natureza, de acordo com Buss-Simão et al. (2010), levam à compreensão de um caráter único, principalmente no que diz respeito à construção de uma nova cultura. Assim sendo, é válido sublinhar algumas sequências da obra fílmica que foram importantes para dizer das experiências de Mauro e de suas mudanças corporais frente sua situação de exilado com um estranho.

Uma delas expõe uma cena dramática, na qual Shlomo, no ápice de sua indignação, pelo que acredita ser um imenso desrespeito de Mauro, dá um tapa em seu rosto. Antes dessa passagem, alguns desencontros na comunicação entre os dois são bastante explícitos, desencontros que não se dão apenas na linguagem falada com o uso

de expressões usadas em outro idioma, mas principalmente pela linguagem cultural e pertença social que transcendem a simbólica corporal⁸⁰ de cada um: “O indivíduo habita seu corpo em consonância com as orientações sociais e culturais que se impõem, mas ele as remaneja de acordo com seu temperamento e histórias pessoais” (LE BRETON, 2019, p. 48).

Shlomo se viu na obrigação de dar abrigo a Mauro, pois o avô do garoto, além de seu vizinho, também era judeu. O estranhamento de Mauro com uma cultura totalmente diferente da sua fica evidente já nos primeiros momentos do encontro entre eles – quando Shlomo dá um berro com o garoto para ele parar de tocar insistentemente a campainha do apartamento do avô. Os gritos deferidos por Shlomo são ditos em sua língua materna, o que faz com que Mauro recue seu corpo contra a porta, o corpo desprotegido, mas que não deixa de se defender ao dar uma resposta não muito educada ao homem, em um misto de incompreensão e certa raiva. Ainda que o avô de Mauro fosse judeu, o garoto é tido pela comunidade como um *gói*⁸¹.

O estranhamento de Mauro ocorre também em outras cenas, como no enterro do avô, no qual o menino teve que usar um *solidéu*⁸², mesmo sem saber para que servia, e na cena em que o garoto e Shlomo tomam o primeiro café da manhã juntos, regado a alimentos típicos da cultura judaica.

A imensa distância cultural entre os dois deflagra situações extremas, como o tapa, anteriormente mencionado, que Shlomo dá no rosto do garoto ao se surpreender com ele brincando com a bola no corredor do prédio, usando seu *talit*⁸³ sobre os

⁸⁰ A Simbólica corporal, segundo Le Breton (2019), diz da relação do vínculo singular de um indivíduo com o grupo ao qual pertence, relação essa que se apresenta em inúmeras variantes de acordo com as filiações sociais, culturais ou regionais, e, até mesmo, segundo as gerações. Ao pertencer a uma mesma comunidade cultural, cada indivíduo dispõe de um registro somático comum, o qual mistura tanto as percepções sensoriais, quanto às percepções gestuais, como as mímicas e as posturas.

⁸¹ Entre os judeus, é o indivíduo ou o povo que não é de origem judaica.

⁸² Pequeno barrete usado na cabeça por motivos religiosos.

⁸³ O *talit* – טלית (no hebraico moderno), talet - טלית (em sefaradi) ou talis (em lídiche) é um acessório religioso judaico em forma de um xale feito de seda, lã ou linho que tem, em suas extremidades, as *tsitsiot* ou *sissiot* "sefaradi" (franjas).

ombros. A distância cultural nessa cena fica evidente, pois, no entendimento de Mauro, usar o *talit* não era uma ofensa como realmente era para Shlomo – para Shlomo, o *talit* era sagrado e só poderia ser usado por um judeu no momento de suas orações.

Esse episódio evidencia uma densa ambiguidade: dois corpos que momentaneamente ocupam o mesmo espaço, mas não configuram a mesma linguagem, a mesma semântica corporal. A vertente do corpo como profusão do sensível, aqui, se dá por caminhos dispersos. Le Breton (2019) nos diz que as palavras e também o corpo são o que evidenciam a presença do outro na interação. Porém, assim como há a necessidade de um mesmo idioma para haver comunicação verbal, a mesma pertença social e cultura afetiva são necessárias para que a postura corporal se alinhe em uma comunicação não verbal.

A descoberta dos pertences do avô é outra sequência primorosa da obra. Ali, no apartamento de alguém que compartilhava os mesmos laços consanguíneos, Mauro é despertado por sua curiosidade e certa alegria, fazendo do apartamento do avô, o qual também tinha acesso, um refúgio seu, apenas seu. Seu forçado exílio se torna um misto de novas descobertas: a descoberta da cultura judaica presente em todos os cantos do prédio – nos objetos, nas expressões da língua, nas vestimentas e linguagens corporais dos moradores –, assim como a descoberta da natureza de seu próprio corpo. Corpo esse que se retrai, ainda como o corpo desprotegido, em dois outros momentos: na varanda do apartamento do avô, no qual Mauro, sozinho, já à noite, senta-se em uma cadeira e abraça suas pernas, em uma posição quase que intrauterina, em que o corpo quieto vive a angústia de quem necessita da proteção dos pais; e no momento em que seu corpo explode em uma sequência de fúria, depois de mais uma tentativa de ligação telefônica para casa, demonstrando o cansaço de quem não aguenta mais a espera interminável, gerando o choro que brota depois de dias entalado na garganta.

Didi-Huberman (2016), em uma passagem do seu texto “Que emoção! Que emoção?”, explora suas indagações sobre as emoções, ressaltando que aquele que expõe suas emoções não merece ser desprezado; pelo contrário, há, na verdade, grande

coragem no ato de mostrar sua emoção. O autor nos diz que aquele que se emociona expõe sua fraqueza,

expõe seu não poder [*impouvoir*], ou sua impotência, ou sua impossibilidade de “encarar”, de “manter as aparências”. Como costumamos dizer [...] “Tudo que lhe sobrou foram os olhos para chorar” [...] Em certas, circunstâncias, há mesmo muita coragem nesse ato de mostrar sua emoção (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 19).

É interessante observar que esse momento de explosão do corpo de Mauro é um fator importante para as próximas sequências do filme. O garoto, até então desprotegido, percebe que realmente vai ter que se virar sozinho, que a vida está acontecendo independentemente de os pais estarem presentes. Ele percebe que precisa amadurecer, ainda que não se dê conta realmente disso, e o filme expõe significativamente esse desenvolvimento emocional de Mauro. A cena que se encerra no choro do corpo estendido no sofá é seguida pelo amanhecer do outro dia, no qual Mauro tem a oportunidade de ver Irene (uma moça mais velha) quase trocar de roupa.

A partir desse acontecimento, a linguagem corporal da criança protagonista é a de quem tem um apanhado de desejos novos que antes não existiam, desejos que surgem pelo estranhamento mesmo das transformações de seu corpo e pelas experiências que vivencia no convívio com o outro, a partir do vínculo social. Logo, o novo corpo quer fazer novas escolhas, quer crescer, e a paixão pelo futebol e a descoberta do goleiro do time da comunidade levam Mauro a pensar em sua primeira importante escolha: ser um grande goleiro.

Os procedimentos poético-estéticos e o caráter formativo do filme

Cao Hamburger e sua equipe conseguiram transpor a infância em um contexto denso ao se aproximarem da realidade vivida no Brasil em 1970. No filme, a figura da infância e o ser criança não se configuram apenas como uma etapa da vida em que o

infante é meramente um receptáculo de conhecimentos determinados. Pelo contrário, a criança se torna a protagonista: aquela que escuta, compreende, percebe, reflexiona e vive o mundo como todos os outros, com seus percalços, suas alegrias e com o olhar sempre atento de uma criança que quer se divertir e que tem o direito de ser criança.

A concepção de infância, assim como o cinema, possui uma trajetória histórica própria. Podemos inclusive ressaltar que ambas são recentes, visto que, apenas a partir do século XX, grandes nomes da psicologia, sociologia, antropologia, filosofia e pedagogia, entre outros, passaram a se interessar pelos estudos da infância. É válido ressaltar que os estudos sobre a infância vêm construindo uma forma de olhá-la considerando a singularidade e totalidade dos sujeitos sociais ativos que a compõem. São estudos que buscam liberar o sujeito criança do adultocentrismo, como denotam Arroyo e Silva (2012) ao refletirem sobre o corpo-infância.

Segundo os autores, a criança tem sua própria história; são sujeitos de experimentação, de intencionalidade e de produção de saberes e valores. A infância não representa apenas um desenvolvimento psicológico e motor próprios, é também uma etapa em que a socialização se manifesta continuamente, assim como em outras fases da vida de um ser humano. Assim, a arte, de forma geral, e, em particular, o cinema, podem contribuir consideravelmente ao encontrarem outras maneiras para se falar da infância. E essas outras maneiras necessitam, de antemão, considerar a criança como um indivíduo social que fala, age e vê o mundo com seus próprios olhos, pois, assim como resalta Benjamin (1984), a criança se insere numa classe social como parte da cultura e como produtora de cultura.

Nessa perspectiva, é possível perceber que a obra fílmica “O ano em que meus pais saíram de férias”, ao conferir um cuidado com a criança enquanto protagonista e com a sutileza de seu olhar para as circunstâncias, selecionou com prudência os procedimentos poético-estéticos que compuseram a narrativa. Como exemplo, podemos citar: os inúmeros movimentos da câmera com o *close* em Mauro, no seu rosto e corpo; o silêncio quase sufocador de algumas sequências importantes da percepção

do abandono sentida por Mauro; a trilha sonora quase palpável em outros momentos, que não só expôs as percepções do garoto em relação à sua situação, mas que compôs a aproximação entre ele e Shlomo, ou entre ele e os outros personagens; a frequente interposição de imagens, com o reflexo em vidros e espelhos, denotando a espera, o equilíbrio, a união, a proteção, entre outras.

Sem sombra de dúvidas, os procedimentos estéticos escolhidos, assim como a representação da criança na elaboração da filmografia, se deram de maneira esplêndida. Seu olhar para a infância nos ensinou a olhar os gestos e os rostos das crianças, assim como ponderam os autores Teixeira, Larrosa e Lopes (2014) quando dizem que o cinema nos coloca um olhar infantil sobre o mundo ao tentar se aproximar de uma mirada que busca reproduzir ou inventar um olhar de criança.

Algumas vezes o cinema dá a ver o mundo, o real, pelos olhos de uma criança. Por exemplo, quando coloca a câmara na altura dos olhos de uma criança e quando são os olhos de uma criança que dão ao visível suas qualidades perceptivas ou emocionais. Somente o cinema é capaz de tal feito, na simplicidade de dois planos consecutivos: primeiro uma criança que olha; logo o que essa criança está olhando. E o silêncio, que diz tudo (TEIXEIRA; LARROSA; LOPES, 2014, p. 15).

Entretanto, é claro que, assim como muitas outras admiráveis obras que escolheram a criança como elemento central de suas narrativas, o filme em questão também enfrentou a dificuldade de olhar o mundo, na perspectiva do adulto, com os olhos espontâneos da criança. É possível observar, em alguns momentos, a influência do pensamento adulto ali presente. Os autores Teixeira, Larrosa e Lopes (2014) ainda acrescentam que querer se colocar no lugar de uma criança, tentar compreendê-la a partir de seu interior ou tentar dizer o que é uma criança usando as palavras de um adulto é de extrema arrogância, pois não há nada mais difícil do que olhar para uma criança, olhar com os olhos de uma criança, e, principalmente, estar à altura desse olhar. Porém, os cuidados presentes em “O ano em que meus pais saíram de férias”

alcançaram, em grande parte, o silêncio da criança, silêncio esse que comove nossas ideias e as coloca em movimento, que nos faz pensar e falar a partir do olhar infantil.

Vibrar com Mauro os gols do Brasil; tentar ouvir com Mauro os diálogos que lhe foram negados, mas que ele sempre soube que se tratavam de seus pais; sentir com Mauro o abandono e a solidão, mas também a proteção e o carinho dos moradores, inclusive de Shlomo; perceber com Mauro que o silêncio era obrigatório, pois muitas coisas não podiam ser ditas, ainda que ele não entendesse o porquê; se preocupar com Mauro, com os momentos de coerção militar contra aqueles que eram seus amigos e que, a seu ver, não eram maus ao ponto de irem presos; ler com Mauro algumas frases pichadas nos muros que não faziam muito sentido, mas que pareciam ter que estar ali dando seus recados; treinar insistentemente com Mauro a posição em frente ao gol e os saltos necessários para defender os gols adversários; caminhar finalmente com Mauro – com o corpo ereto um tanto mais amadurecido – ao encontro tão esperado com sua mãe. Todas essas e outras percepções e sensações, o filme nos permitiu generosamente vivenciar, pois, certamente, a obra compreendeu que aquilo que sentimos só nos faz sentido por também pertencer ao outro.

A experiência perceptiva de um grupo se modula através dos intercâmbios com os outros e através da singularidade de uma relação com o acontecido [...] Na origem de toda existência humana o outro é a condição de sentido, isto é, o fundamento do vínculo social. Um mundo sem outrem é um mundo sem vínculo, fadado ao não sentido (LE BRETON, 2016, p. 32).

Mauro percebeu, por meio de suas experiências, sua própria origem em si mesmo, mas, para isso, necessitou vivenciar outro meio, outros costumes e tradições. Ali, naquela comunidade, ele pertenceu enquanto pôde, enquanto lhe foi permitido. Dessa forma, o encontro dos diferentes se construiu naquilo que a obra nos deixa como um grande legado. O vínculo com nosso grupo, nossa cultura afetiva, é indispensável para nossa formação humana, porém, se faz também necessário o encontro com o diferente, pois este nos faz extrapolar barreiras, sair do já conhecido, do habitual.

Considerações finais

Além do legado anteriormente citado, pautado pelo encontro dos diferentes que a obra generosamente nos deixou, outras nuances formativas também foram construídas no itinerário cinematográfico. Aprender sobre um período histórico tão importante como a ditadura militar brasileira se faz cada vez mais necessário atualmente, visto que vivemos um momento instável quanto à conjuntura política nacional e internacional. Compreender as agruras e privações vividas naquele período é, certamente, a única forma de entendermos o porquê de aquela atroz realidade não poder voltar a se repetir.

O caráter formativo aqui foi, antes de tudo, não arrematado ou encerrado, isto é, todo o percurso conseguiu se transpor naquilo que amplia nosso olhar, especialmente por lidar com aquilo que nos é essência: nossas sensações primeiras que almejam o porvir de nossas percepções. Percepções essas que só foram possíveis por estarem inter-relacionadas com outrem, com as vivências e experiências de uma criança protagonista e, por isso mesmo, real, palpável e viva.

Enfim, podemos afirmar que a obra “O ano em que meus pais saíram de férias” evidentemente é uma obra de cultura, com qualidade estética que se realiza também em uma perspectiva formativa. Perspectiva essa que se configura principalmente ao ressaltar elementos culturais importantes que foram fundamentais para dizer de pessoas que, ainda que tenham sua própria pertença social e cultural, são todas parte do todo; são todas, antes de tudo, seres humanos.

Referências

ARROYO, Miguel G.; SILVA, Mauricio Roberto da. (Orgs.) **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.



BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BUSS-SIMÃO, Márcia; MEDEIROS, Francisco Emílio de; SILVA, Ana Márcia; FILHO, João Josué da Silva. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** São Paulo: Editora 34, 2016.

GALPETIN, Cláudio; MANTOVANI, Bráulio; MUYLEAERT, Anna; HAMBURGER, Cao. **O ano em que meus pais saíram de férias**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LE BRETON, David. **Antropologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

POLITIZE. Ato Institucional nº 5: o que foi e qual seria o seu impacto em uma democracia? **Politize!**, 21 set. 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ato-institucional-5/>. Acesso em: 19 jan. 2021.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro.; LARROSA, Jorge.; LOPES, José de Sousa Miguel. Olhar a infância. *In*: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel (Orgs.). **A Infância vai ao Cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 11-25.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LETÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

Data do envio: 24/11/2020

Data do aceite: 05/05/2021



REDESCREVENDO O MAL-ESTAR DA CRIANÇA: POR UM LUGAR PARA OS ACONTECIMENTOS NA EQUAÇÃO ETIOLÓGICA

REDESCRIBING THE MALAISE OF THE CHILD: FOR A PLACE FOR THE EVENTS IN THE ETIOLOGIC EQUATION

Marília Velano⁸⁴

Resumo

As transformações nosográficas dos transtornos mentais da infância ao longo das revisões do DSM consolidaram um campo clínico e discursivo onde se identifica uma tentativa de descrever o mal-estar na infância a partir dos parâmetros corporais e performances cognitivas. Apesar da sua pretensa hegemonia, esse argumento concorre com outros dispositivos terapêuticos, como é o caso da psicanálise que, valendo-se da narratividade como ferramenta clínica, apresenta o acontecimento como um importante componente da equação etiológica.

Palavras-chave: Psicopatologia. Diagnóstico. Psicanálise. Teoria da Sedução.

Abstract

The nosographic transformations of mental disorders of childhood, along the DSM revisions, consolidated a clinical and discursive field which identifies an attempt to describe the experiences from the body parameters and cognitive performances. Despite its dominance, this argument competes with other therapeutic devices, such as that of psychoanalysis, taking advantage of the narrative as a clinical tool, the event has an important etiologic component of the equation.

Keywords: Psychopathology. Diagnosis. Psychoanalysis. Theory of Seduction.

⁸⁴ Doutora em Psicologia (2020) pelo Departamento de Psicologia Escolar e da Aprendizagem do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), professora e Membro Associado do Departamento de Psicanálise da Criança do Instituto Sedes Sapientiae. Professora do curso de pós-graduação, especialização em Teoria e Clínica Psicanalítica na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Exerce atividade clínica em consultório particular. E-mail: mariliavelano@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2517-8027>

Revisitando a nosografia da infância: o DSM-V em questão

Ao longo das últimas décadas, foram introduzidas importantes transformações nos manuais de classificação diagnóstica em saúde mental que decorrem dos processos de biologização das doenças mentais aliados às pesquisas psicofarmacológicas, neurocientíficas e da imagem cerebral. Retomam-se, neste contexto, as antigas discussões que buscaram atrelar a noção de doença mental à sua correspondente disfunção orgânica-cerebral e apontam como a terapêutica central do sofrimento a prescrição medicamentosa.

Essas transformações podem ser analisadas a partir das diferentes revisões do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM), organizado pela Associação de Psiquiatria Americana (APA). Inicialmente organizado em 1968, a partir da concepção psicanalítica e fazendo amplo uso desta nosografia, foi revisado em 1980, pela terceira vez, promovendo a exclusão das entidades nosológicas que se descreviam a partir da psicanálise. Sob o argumento pragmático de se construir uma nomenclatura diagnóstica dita “ateórica” – para que profissionais de diferentes orientações teóricas pudessem fazer um uso confortável do Manual –, a edição de 1980 termina por banir a nosografia psicanalítica do Manual e passa a empreender um esforço metodológico de produzir descrições empíricas das entidades nosológicas.

Foi no contexto da sua quinta e última revisão no ano de 2013 que o Instituto Nacional de Saúde Mental publicou, por meio do seu diretor, um documento contra as premissas metodológicas do Manual, o qual indicava quais seriam as novas perspectivas epistemológicas que deveriam nortear a pesquisa em saúde mental. Ao apontar a falta de validade como um dos pontos fracos do DSM o INMH, criticou enfaticamente o pragmatismo do DSM frente à elaboração das hipóteses diagnósticas a partir do agrupamento dos sintomas. Seria o equivalente na medicina, nas palavras de Insel (2013), a “criar sistemas diagnósticos baseados na natureza da dor no peito ou na qualidade de uma febre”. Sob o forte argumento de que “os pacientes de saúde mental

merecem mais do que isto”, o NIMH lançou o *Research Domain Criteria*, projeto para transformar os diagnósticos incorporando genética, imagens, ciências cognitivas e outros níveis de informação para fundar um novo sistema classificatório.

O projeto parte de alguns pressupostos, dentre os quais a crença fundamental de que a abordagem baseada em biologia, assim como em sintomas, não deve se limitar ao DSM. Além disso, reconhece-se o transtorno mental como uma desordem biológica que envolve os “circuitos cerebrais” que devem ser mapeados para se alcançar novos e melhores resultados para o tratamento. Os “biomarcadores das performances cognitivas” seriam, então, o alvo de futuras investigações que, apesar de se apresentarem longe da prática clínica, prometem trazer uma nova geração de pesquisas para informar como diagnosticar e tratar as desordens mentais.

Se o DSM e suas revisões foram marcados pela inspiração na antiga psiquiatria biológica de Emil Kraepelin ao construir sua nosografia a partir do agrupamento dos sintomas, a resposta do INMH à sua quinta edição escancarou o que antes somente ficava pressuposta como hipótese etiológica: a interpretação biológica da desordem mental.

Banzato & Zorzanelli (2014), no artigo *“Superando a falsa dicotomia entre natureza e construção social: o caso dos transtornos mentais”*, analisam como, embora tenham sido grandes os avanços em torno da interpretação dos fatos biológicos nos transtornos mentais, ainda não haviam sido suficientes para oferecer as bases de delimitação do transtorno. Os transtornos permaneceram assim agrupados em torno dos sintomas, fazendo mera alusão ao seu substrato biológico, numa aposta de que seriam descobertos mais cedo ou mais tarde dependendo dos avanços tecnológicos (Banzato & Zorzenelli, 2014).

Nos transtornos mentais relativos à infância, o impacto destas mudanças epistemológicas está representado nas transformações diagnósticas que ocorreram ao longo dos anos. As performances cognitivas assumiram o estatuto de sintoma e passaram a se apresentarem como elementos semiológicos principais, ordenadores da

classe diagnóstica. Essa mudança pode ser observada na história da constituição de duas entidades nosológicas: o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e o Transtorno Invasivo de Desenvolvimento, como veremos a seguir.

Da lesão Cerebral Mínima ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

A *minimal brain injury* foi o nome dado ao conjunto de descrições que se referiam às sequelas comportamentais das crianças atingidas por encefalites infecciosas, intoxicações ou traumatismos cranianos que apresentavam transtornos motores como a instabilidade e a falta de atenção. Em continuidade com este diagnóstico, passou-se a denominar Lesão Cerebral Mínima, *minimal brain disease*, (MBD) o conjunto de sintomas que acometiam algumas crianças que a despeito de qualquer comprometimento neurológico apresentavam também instabilidade, hipercinesia e desatenção. A *minimal brain dysfunction*, segunda geração dos descendentes da MBD, conservava não só as mesmas iniciais como também a hipótese etiológica em questão: a presença de uma lesão cerebral mínima em todas as crianças instáveis, agitadas e/ou desatentas (Marcelli, 2010).

A entidade nosológica TDAH é a sua forma mais moderna composta ainda por duas novas considerações. A primeira foca o interesse na questão da hipercinesia, agitação e instabilidade motora e a segunda redescreve a desordem, apontando a atenção, o polo cognitivo, como o elemento semiológico principal. Foi com o neurologista Meldman, em 1970, que o transtorno passou a ser definido da questão da hipercinesia para a atenção como elemento semiológico principal. Meldman defendia a tese de que as patologias mentais deveriam ser redescritas como disfunções primariamente da atenção. O motivo dessa reordenação nosográfica era o fato de estarem proliferando, nessa época, as técnicas de imagem e medição cerebral que constituíam a atenção como o signo mais aparente da doença mental.

Na retomada da história oficial do TDAH, Caliman (2010) analisa como tanto em um caso quanto em outro foi mantido o pressuposto de um déficit cerebral acrescido ainda por uma nova interpretação: tratava-se, também, de um defeito inibitório no contexto em que a falha na inibição passou a se apresentar na base e no início do desenvolvimento de todo quadro psicopatológico.

A tentativa mais recente de definir o TDAH a partir da questão do autocontrole soma à entidade o sintoma da impulsividade e apresenta uma nova perspectiva para descrever o transtorno: a relação entre a desatenção e a hiperatividade como um defeito neurofisiológico do sistema inibitório, o déficit da moral e da vontade. Caliman (2010) aponta como, na literatura médica, ele foi primeiro um defeito do controle moral. A autora vai trabalhar com a hipótese de que tentativas de patologização e biologização da vontade antecedem o diagnóstico de TDAH ao mesmo tempo que o incluem.

Seja como uma patologia motora, da atenção ou da vontade, a autora demonstra como o elo que liga estes três elementos e os agrupa em nome de um transtorno déficit de atenção e hiperatividade responde às exigências epistemológicas e disciplinares de nossa época que se esforça em redescrever, em termos neurobiológicos, o mal-estar.

É importante observar que as fronteiras nosológicas entre o TDAH e os Transtornos de Conduta também não ficaram bem delimitadas. Na CID10, ele é apresentado tanto como um fator preditivo dos transtornos de conduta quanto como uma comorbidade possível. Se do seu lado o TDAH apresenta um comportamento de risco em função da impulsividade e das perturbações da inibição, o Transtorno de Conduta, por sua vez, acometendo crianças maiores, apresenta a premeditação da conduta infracional como sintoma. Essa continuidade mórbida entre um e outro desloca o problema de uma patologia da vontade para uma patologia da moral e reatualiza a tentativa de se descrever a moral por meio da biologia, estreitando as relações entre a terapêutica e suas inclinações disciplinares.

É importante considerar como, para além das suas razões epistemológicas, essas redescrições obedecem também a uma exigência ideológica que merece ser

cuidadosamente esmiuçada e implicada na construção e análise da história de um transtorno mental.

Das Psicoses Infantis aos Transtornos Invasivos de Desenvolvimento

Com uma história um pouco diferente, mas que foi atravessada pela mesma questão metodológica, os transtornos da primeira infância, que foram descritos em um primeiro momento como pertencentes à psicose, migraram da sua significação dinâmica para a interpretação biológica, mantendo como pressuposição etiológica a neuropatologia.

Foi o caso, por exemplo, do autismo, o qual ficou incorporado à abrangente e híbrida entidade dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento ou Transtornos do Desenvolvimento Global.

Autismo foi o nome dado por Bleuler (1911) para descrever o estado de isolamento afetivo de alguns tipos de esquizofrenia e que foi resgatado por Kanner para fundar uma classe de transtornos da infância que apresentavam uma perturbação no contato afetivo como o sinal patognomônico da classe. Às crianças eram então oferecidas as nomeações diagnósticas de debilidade, psicose e esquizofrenia infantil. As tentativas de transpor a psicose do adulto para a da criança não satisfaziam os critérios diagnósticos pelo fato de a criança não apresentar as alterações sensoperceptivas e de pensamento como aquelas que representam a classe das esquizofrenias no adulto. Kanner vai, então, ressituar o problema da psicose na infância a partir do isolamento afetivo, atribuindo às questões do atraso na linguagem como decorrência deste sintoma de base. Tratava-se, segundo Kanner, de uma doença cujo sinal patognomônico seria a dificuldade de se relacionar de maneira normal com as pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas. Para esse autor, os comprometimentos eram afetivos e não cognitivos, o que diferenciaria a criança débil da autista. Segundo Lima (2014), Kanner arriscou algumas interpretações dinâmicas do autismo ao relacionar o distanciamento

afetivo dos pais e os ataques de cólera e colecionismo prodigioso da criança como uma resposta a essa condição.

Lima (2014), no artigo em que retoma a construção histórica do autismo de 1943 a 1983, aponta como a primazia da compreensão afetiva relacional do autismo encontrou força ainda nos trabalhos de Mahler e Bruno Betlemheim e foi aos poucos se minando frente a um campo disposto por organizações de pais e familiares que passaram a reivindicar o acesso à educação, aos tratamentos especializados e maior participação na elaboração das políticas públicas. As críticas às interpretações da psicogênese se dirigiam à responsabilização e culpabilização dos pais, que terminavam por produzir um sofrimento ainda maior na família (Lima, 2014).

Estes fatores, somados às inspirações cognitivistas da época, promoveram uma série de discussões acerca das determinações biológicas do autismo. Observa-se desde então a reorientação dos esforços em atribuir às questões cognitivas o componente mórbido principal. Surge, neste momento, uma crítica à entidade apresentada por Kanner que tenta deslocar a questão do autismo do polo afetivo-relacional para o polo cognitivo, apresentando-se então um novo elemento semiológico principal: as perturbações das funções perceptivas e executivas. A coincidência dos sintomas em crianças cegas e afásicas pressupunha uma correspondência da doença com as anomalias cerebrais.

O maior sinal da mudança de paradigma na compreensão do autismo que recentra o problema em torno das questões neurobiológicas foi a introdução do autismo no campo dos transtornos do desenvolvimento. A famigerada terceira revisão do DSM inscreve pela primeira vez o autismo no campo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Transtornos Invasivos de Desenvolvimento. Ficou consolidada aí a exclusão da psicose nos transtornos da infância e a abertura de um novo campo, onde passou a estar inserido o problema.

O corpo como referência identitária: a construção das bioidentidades

Além da compreensão sobre como se deram essas transformações no interior do discurso médico psiquiátrico, cumpre resgatar o solo onde essas transformações ocorreram e que se constituiu como uma condição de possibilidade para a emergência de uma determinada concepção do sujeito e do modo de experimentar o mal-estar.

No livro “O sujeito na contemporaneidade”, Joel Birman (2012) vai adotar como perspectiva metodológica do estudo da condição do sujeito contemporâneo as diferentes modalidades de mal-estar que lhe são correlatas. O corpo é, segundo Birman (2012), o registro antropológico mais eminente no qual se enuncia na atualidade o mal-estar, transformando-se em sua “caixa de ressonância privilegiada” O autor vai defender a ideia de que as formas de estruturação do sujeito estão melhor evidenciadas por meio das modalidades de mal-estar e padecimento que lhe são correlatas, perspectiva que vai adotar a forma como se descreve o mal-estar como uma fonte privilegiada para o reconhecimento das subjetividades contemporâneas.

Birman (2012) compreende o prestígio conferido ao corpo como referência identitária de um efeito do esvaziamento ou a relativização de alguns valores que foram anteriormente dominantes. Trata-se da adoção do corpo e da ideia de saúde correspondente como o ideal contemporâneo.

Desta forma, uma das marcas do mundo contemporâneo seria a tendência a redescrever o sofrimento humano a partir dos parâmetros corporais que exercem grande influência no projeto identificatório do sujeito. Trata-se, para além das questões diagnósticas, da construção de uma “bioidentidade” que surge atrelada a uma matriz cultural em que se coloca o critério de normalidade em referência aos padrões biológicos e corporais a despeito da ideia de “sujeito psicológico” campo de onde emergiu o próprio conceito de identidade. Apoiando-se em Bauman (1998), Lima (2005) nos adverte para o fato de que a concepção de uma certa estabilidade do sujeito que, ancorado às tradições, sabia se reconhecer no passado e prever algo do seu futuro vai

se abalar, a subjetividade que se produz a partir daí deixa de ser acessível a um esforço reflexivo do sujeito que conhece a si mesmo e conecta-se à sua interioridade. Ela passará a ser definida a partir das experiências do cotidiano e da performance do corpo e das suas funções.

Vimos como no interior do discurso médico psiquiátrico surge então um modo de redescrever a experiência do mal-estar por meio das suas transformações nosográficas, que apresentam não mais um sujeito marcado pelo conflito e pela interioridade da experiência psíquica, mas um “sujeito somático” (Ortega, 2008) ou “sujeito cerebral” (Ehrenberg, 2009), que passa a representar a si mesmo com uma bioidentidade. Francisco Ortega (2008) denomina como bioidentidades as experiências de identificação apoiadas na materialidade do físicobiológico que substituem os referentes culturais. O autor parte da ideia de que a constituição do corpo como referencial identitário principal da contemporaneidade configura uma nova modalidade de ascese contemporânea e, por isso, implicaria em um processo de subjetivação. A prática ascética, como nos lembra Ortega, constitui um deslocamento de um tipo de subjetividade para outro tipo, a ser atingido mediante o procedimento ascético, sendo que “a subjetividade desejada representa para o asceta a verdadeira identidade para a qual se orienta o trabalho ascético” (Ortega, 2008).

Ortega chama atenção para a ênfase crescente na sociedade contemporânea nos procedimentos de cuidados corporais, médicos, estéticos que levam à formação de identidades somáticas, bioidentidades, que teriam deslocado para a exterioridade o modelo internalista e intimista de construção e descrição de si (Ortega, 2008 p.42). Cumpre ressaltar que as modificações na corporeidade são também resultantes das tecnologias médicas de visualização do corpo humano que contribui para o deslocamento do interior para a exterioridade.

Encontramos também em Alain Ehrenberg (2009) a ideia de “sujeito cerebral”: o sujeito que advém desta tendência em definir aspectos da subjetividade em termos corporais. Rogério Paes Henriques (2014) vai propor a essa figura antropológica como o

correspondente de uma nova forma de ideal que caracteriza a contemporaneidade e que confere uma falsa consistência ontológica ao sujeito identificando-o ao corpo e ao biológico.

Apesar de sua pretensa hegemonia – na medida em que tenta dar conta dos problemas diagnósticos, farmacoterapêuticos e morais – interessa afirmar que estas redescrições concorrem, entretanto, com outros campos clínicos e discursivos como os espaços psicanalíticos onde passa a estar inserida toda a questão deste trabalho. É interessante compreender de que maneira esses espaços podem vir a se articular como dispositivos de resgate da experiência narrativa a partir da concepção do sujeito do inconsciente.

Da neurologia fantástica à metapsicologia: por uma teoria do acontecimento para a clínica

Percorrendo uma rota original Freud (1891), neurologista, empreendeu o esforço contrário ao que viemos sublinhando com o advento das neurociências: a “descebralização” do psíquico. De um modo geral, existem duas compreensões acerca da relação da neurologia com a psicanálise na obra freudiana. A perspectiva continuísta que busca ressaltar as linhas de continuidade entre algumas das suas ideias das quais derivam os principais conceitos da psicanálise e a perspectiva descontinuísta que atribui a esses textos iniciais (*Projeto para uma Psicologia Científica* (1895); *Sobre as afasias* (1891); a última tentativa de Freud falar a língua neurológica e fisicalista de sua época e a ruptura que se sucede após estes textos.

Ainda como um jovem neurologista, sua primeira publicação tratava do tema das afasias no texto intitulado *Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico* (1891). O texto foi curiosamente excluído das Obras Psicológicas Completas de Freud por diversos motivos. As razões epistemológicas mais evidentes desta exclusão dizem respeito ao fato de que o texto seria de conteúdo essencialmente neurológico, não havendo diálogo

com a questão psicológica. Recentemente traduzido para o português (2013), o texto relança a questão sobre a importância dos escritos neurológicos de Freud para compreender as mudanças que os sucederam e engendraram o nascimento da psicanálise.

Adotando uma perspectiva continuista, os tradutores envolvidos neste projeto chamam a atenção para o fato de que diversos conceitos principais da psicanálise tiveram neste estudo sua primeira aparição. Vemos nascer no campo da neurologia o que este tradutor-pesquisador vai chamar de uma antecipação do vocabulário e das concepções metapsicológicas.

A grande ruptura freudiana que se anuncia no estudo é relativa à corrente localizacionista representada por Meynart, figura fundamental da tradição anatômica-patológica da época. Essa ruptura é explicada pelo tradutor como “a rejeição ao modelo anatômico-patológico de explicação do funcionamento da linguagem enfatizando a dinâmica associativa simbólica – imagética subjacente a ele, desvelada, então, por seu aparelho de linguagem” (Rossi, 2013, p.160)

Alguns anos mais tarde, o mesmo raciocínio será empregado para dar conta das manifestações sintomatológicas da histeria que escapavam à correspondência anatômica-patológica. Trata-se, do mesmo modo, não de uma localização da lesão cerebral, mas de uma relação dinâmica associativa simbólica-imagética não mais do aparelho de linguagem, mas do que Freud viria a definir como o aparelho psíquico.

O aparelho psíquico virá também a ser postulado em termos neurológicos alguns anos mais tarde, em 1895, logo após os estudos sobre a histeria. Alvo de interpretações controversas, o Projeto para uma Psicologia Científica foi publicado postumamente e recebeu uma consideração ambígua pelo seu autor. Ora apresentando-se como um texto revolucionário, ora como um texto duvidoso, como fica atestado nas suas correspondências a Fliess. Apesar de conter parte das descobertas da sua época e até mesmo antecipar algumas delas como a teoria neuronal, o projeto parte, nos termos de Garcia-Roza (2002), de uma neuroanatomia fantástica no sentido

em que Freud não se compromete com a explicação do funcionamento do aparelho em bases anatômicas. Surge implicada aí uma ruptura com a explicação que parte da anatomia e a formulação do que virá a ser a metapsicologia.

Da neurologia fantástica à metapsicologia freudiana, dos *estudos sobre afasia ao projeto para uma psicologia científica*, delimita-se a especificidade do campo propriamente psicanalítico que, apesar de fundada na teoria neurológica, rompe criativamente com essa tradição. O rompimento com a localização anatômica e com explicação neurológica produz o que podemos chamar de uma “descebralização” do psíquico e abre espaço para uma investigação acerca do sentido a ser decifrado.

A psicanálise data seu nascimento a partir dos textos em que esta descebralização já passou a operar, produzindo uma reviravolta teórica. Será no mesmo ano de 1895 que essa reviravolta surge na equação etiológica apresentada por Freud, dialogando diretamente com os estudos de Charcot – para quem a hereditariedade cumpria um papel fundamental na etiologia – sobre a histeria.

Retomando o texto *A hereditariedade e sua relação com a neurose* (1895), veremos como Freud vai postular diversos fatores que, conjugados, poderiam estar relacionados à etiologia dos transtornos mentais. A chamada *equação etiológica* era composta por *pré-condições, causas concorrentes e causas específicas*. Por pré-condições, Freud atribui os fatores hereditários indispensáveis para a produção de uma neurose. As *Causas específicas* referem-se a fatores que agem sobre as pré-condições e podem substituir, no que se refere à quantidade, o valor das pré-condições. Assim descreve Freud “*a saber, que a hereditariedade e as causas específicas podem substituir uma à outra no que tange à quantidade- que o mesmo efeito patológico é produzido pela coincidência de uma etiologia específica muito grave com uma pré-condição moderada, ou de uma hereditariedade nervosa intensamente carregada com uma leve influência específica.*”

Por *causas concorrentes*, Freud vai denominar os eventos como o esgotamento físico, sobrecarga intelectual, intoxicações, perturbações emocionais que participam da neurose de modo menos importante, não podendo substituir uma *causa específica*.

Será frente às *causas específicas* da neurose que Freud centrará sua atenção e a sexualidade, como tal, assumirá um fator preponderante na etiologia das neuroses “*essas modificações patológicas funcionais têm como fonte comum a vida sexual do sujeito, quer residam num distúrbio da vida sexual contemporânea, quer em fatos importantes de sua vida passada.*” (Freud, 1895 p.148). O conjunto destes textos forma o que ficou conhecida como a Teoria da Sedução em que Freud sustenta a ideia de que uma lembrança ficou retida da consciência e trata-se de “*uma experiência precoce de relações sexuais com excitação real dos órgãos genitais, resultante do abuso sexual cometido pra outra pessoa; e o período da vida em que ocorre esse evento fatal é a infância (...)*” (Freud, 1895 p.151).

Uma reviravolta teórica se realiza da neurologia fantástica à metapsicologia. A despeito dos esforços naturalistas da ciência de sua época, Freud desenvolve um método que não pressupõe a existência da patologia psíquica como um dado natural, quando passa a dar importância aos acontecimentos nas produções psíquicas. Essa noção de acontecimento viria a contrapor-se ao endogenismo da constituição subjetiva e trazer implicações técnicas decisivas ao tratamento.

Do intersubjetivo ao intrapsíquico: a sedução como suporte material da subjetivação

Gostaríamos de destacar alguns desdobramentos da teoria da sedução que reposicionam o papel dos acontecimentos na formação dos sintomas psicopatológicos na aposta de que esta perspectiva equilibre a discussão e a hegemonia da interpretação da produção psíquica como um dado biológico natural.

Em um abreviado percurso teórico que passa por Sandor Ferenczi, Jean Laplanche e Silvia Bleichmar, tentaremos revisar as diferentes implicações da ideia de acontecimento na obra destes autores.

O resgate da noção de trauma foi realizado por Sandor Ferenczi, ao atribuir uma centralidade para o conceito na teoria psicanalítica. Ferenczi (1933) vai se ocupar dos efeitos patogênicos da sedução e da violência dirigida à criança pelo adulto. A experiência traumática é compreendida por Ferenczi de duas maneiras distintas: o trauma como estruturante e necessário e determinados traumas que colocam em risco o projeto identificatório do sujeito e produzem uma verdadeira mutilação psíquica.

Foi no texto *Confusão de língua entre os adultos e a criança* que Ferenczi consagrou a ideia de que a sexualidade do mundo adulto penetra no universo infantil. O autor estabelece uma distinção entre a língua da paixão veiculada pelo adulto e a língua da ternura da criança. Ferenczi se ocupa aqui da situação originária fundada pela confrontação do mundo da criança com o mundo do adulto. A noção de trauma reposiciona, também sob esta perspectiva, a questão da alteridade e passa a conferir ao outro um papel fundamental na estruturação, assim como no sofrimento psíquico.

O segundo desdobramento se deu com a retomada da teoria da sedução por Laplanche em 1987. No livro *Nouveaux Fondements pour la Psychanalyse*, Laplanche (2008) defende a ideia de que existe, de fato, uma sedução decorrente da situação originária da relação da criança com o mundo adulto. Fazendo uma escolha pela sedução enquanto acontecimento e não fantasia de sedução, o autor retoma os elementos principais desta teoria e analisa como estes elementos foram se desdobrando após seu abandono. O suposto abandono da teoria da sedução em Freud foi entendido por Laplanche como um recalque na própria teoria freudiana e, como tal, não foi completamente extinto do conjunto de formulações teóricas que o sucederam.

Laplanche afirma que Freud continuou aprofundando na questão da sedução incluindo, por vezes, a sedução infantil veiculada aos cuidados que a mãe dispensa ao bebê. A este respeito, ele cita uma passagem das *Novas conferências introdutórias à*

psicanálise (2008), na qual Freud afirma que a fantasia resvala na realidade sendo efetiva e necessária a provocação da mãe que despertou pela primeira vez as sensações de prazer no órgão genital. Ribeiro (2006) reafirma como, por meio desta teoria, a sexualidade reencontra sua predisposição ao recalque e, deixando de estar referida a um surgimento endógeno, termina por manter firme o lastro que a liga ao outro.

Finalmente, gostaríamos de abordar seguindo as retomadas da teoria da sedução a contribuição da psicanalista Silvia Bleichmar. Partindo para a busca de certa “materialidade da transmissão” nos tempos originários do psiquismo, Bleichmar (1994) se pergunta sobre quais vias de passagem seria veiculado entre a mãe e o filho nesta função, este acontecimento que ela nomeará a fundação do inconsciente.

A fundação do inconsciente estaria então por ela pressuposta na implementação de um aparelho psíquico que se faz necessário quando a mãe e seus cuidados penetram no corpo da criança uma sexualidade que é indissolúvel, até que a mãe a enlace em uma cadeia de significação, fazendo às vezes de um agente metabolizador/comutador. Trata-se de um tempo de instalação do aparelho psíquico, do intersubjetivo ao intrapsíquico, que não está dado como um marco no desenvolvimento e que pode acontecer em momentos muito distintos para cada criança.

Em contraposição à noção desenvolvimentista do aparelho psíquico, ele passa a ser considerado um acontecimento que pressupõe, certamente, algumas condições biológicas para advir, mas que se colocam mais como limites da emergência do psíquico do que como causa. Trata-se, a rigor, de uma estratégia descritiva do surgimento da vida psíquica que pressupõe uma origem traumática/eventual do sujeito e traz implicações diretas para a teoria e a técnica clínica.

Bleichmar defende a ideia de uma origem exógena da fundação da tópica psíquica:

(..) desde uma perspectiva que considera o consciente como não-existente desde o início da vida, mas como um produto de cultura fundado no interior da relação sexualizante com o semelhante e, fundamentalmente, como produto do recalque originário que

oferece um topo definitivo às representações inscritas nos primeiros tempos de tal sexualização (BLEICHMAR, 1994, p.9).

Para ela, algumas manifestações psicopatológicas que decorrem desta não instalação da diferenciação topográfica organizada a partir do recalque podem ser compreendidas a partir de uma falha da função “dupla comutadora” da mãe que, ao mesmo tempo, introduz uma sexualidade não ligada fornece com sua atitude amorosa experiências de ligação.

As considerações a respeito destes primeiros momentos de constituição psíquica podem se estender também para o entendimento, ao longo de toda a vida, sobre como se retranscrevem, se enlaçam os elementos provenientes dos acontecimentos da realidade e que afetam o psíquico.

A busca por essa materialidade da transmissão que funda o aparelho psíquico abre uma possibilidade de compreensão de alguns tipos de sofrimento psíquico, sobretudo da infância, que podem estar referidos a esta instalação não exitosa do aparelho psíquico.

Uma das propostas de Bleichmar é a rearticulação do psiquismo produzindo transformações estruturais a partir da intervenção psicanalítica “em tempo real da constituição da tópica psíquica”. A autora denomina neogênese a recomposição psíquica que deriva das intervenções analíticas a partir do surgimento de novas representações e novos investimentos pulsionais que marcam, certamente, um novo caminho para o sujeito. Trata-se, segundo a autora *“da possibilidade de que se produzam por meio da prática analítica novas constelações simbólicas que permitam a fundação de instâncias, sobretudo na infância. Neogênese quer dizer a produção de algo novo que não está em cada um dos elementos, mas sim nas possibilidades de articulação de novas pontes simbólicas e na sua combinatória, possibilidades estas que não se podem dizer que antecederam o fenômeno produzido* (BLEICHMAR, 2005, p.63). A ideia de neogênese remete-se à noção de um aparelho que está aberto ao real e submetido ao traumatismo

O conceito de neogênese tal como é apresentado reporta-se tanto àquilo que na prática clínica não se limita a recuperar o já existente, mas se propõe a gerar novas condições de simbolização, quanto ao movimento da própria teoria de abertura de novas possibilidades. Neste sentido, a autora pensa que a psicanálise não se reduz ao que já está dado, mas sim a produzir a partir do dado novos processos de simbolização (BLEICHMAR, 2005 p.61).

Conclusão

As transformações nosográficas dos transtornos mentais da infância constituíram um campo clínico no qual se identifica uma tentativa de descrever as experiências a partir dos parâmetros corporais e performances cognitivas. A reconstituição histórica do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento testemunham a configuração deste campo e a denúncia das modalidades de mal-estar da atualidade. Este projeto, no entanto, que culmina na pretensiosa interpretação biológica da desordem mental, concorre também com outros dispositivos clínicos e discursivos de orientação psicanalítica.

A reconsideração do papel dos acontecimentos na produção da subjetividade e do sofrimento psíquico traz, sem dúvida, implicações técnicas, teóricas e éticas. É preciso nos interrogar de que maneira esta posição teórica pode vir a favorecer processos de subjetivação e singularização ao ofertar um dispositivo terapêutico que tenha a narratividade como ferramenta essencial do trabalho.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSMIV-TR)*. 4. ed. Texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2002.



Banzato, C. E. M., & Zorzanelli, R. **Superando a falsa dicotomia entre natureza e construção social: o caso dos transtornos mentais.** Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, 17(1), 100-113, 2014,

Bauman, Z. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

Bezerra, B. **Projeto para uma psicologia científica: Freud e as neurociências, Civilização Brasileira,** 2013.

Birman, J. (org.) **O sujeito contemporâneo Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,** 2012.

Birman, J. **A fabricação do Humano: psicanálise, subjetivação e cultura.** São Paulo: Zagadoni, 2014.

Bleichmar, S. **A fundação do inconsciente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Bleichmar, S. **Clínica Psicanalítica.** São Paulo, Anablume, 2005.

Caliman, L. **Notas sobre a História Oficial do Transtorno de Déficit de Atenção/ hiperatividade TDAH Psicologia Ciência e Profissão.** 2010, 30 (1), 45-61.

Caliman, L. **A constituição sócio médica do fator TDAH.** Psicologia & Sociedade 21 (1): 135-144, 2009.

Ferenczi, S. **Confusion de langue entre les adultes e l'enfant.** Paris, Payot, 2004. Original 1933.

Ferreira, J. e Molloy C. **Entrevista com Sílvia Bleichmar.** Universidade São Marcos, Revista Psyché, julho- dezembro, vol. V, número 08, São Paulo, 2001.

Freud, S. **Extratos de documentos dirigidos a Fliess Edição Standard Brasileira das Obras Completas,** vol. III, Rio de Janeiro, Imago, 1996.

Freud, S. **Projeto para uma psicologia científica, Edição Standard Brasileira das Obras Completas,** vol. III, Rio de Janeiro, Imago, 1996.

Freud, S. **A hereditariedade e sua relação com a neurose Edição Standard Brasileira das Obras Completas,** vol. III Rio de Janeiro, Imago, 1996.

Freud, S. **Histeria Edição Standard Brasileira das Obras Completas,** vol. I, Rio de Janeiro, Imago, 1996.

Freud, S. **Sobre as afasias: um estudo crítico (1891),** Belo Horizonte, Autêntica, 2013. Tradução: Emiliano de Brito Rossi.

Garcia- Roza L. **A. Introdução à metapsicologia freudiana- 3,** Rio de Janeiro: JZE, 2002



Insel, T. (2013, Apr.). NIMH Director's Blog: Transforming Diagnosis. 29 April 2013. Recuperado em 15 de março de 2014 de <<http://www.nimh.nih.gov/about/director/2013/transforming-diagnosis.shtml>>.

Laplanche, J. **Nouveaux Fondements pour la Psychanalyse**, Paris, PUF, 2008.
Lima, R. C. Somos todos desatentos?, Rio de Janeiro, 2005.

Lima, R. **A construção histórica do autismo (1943-1983)**, Ci. Huma. e Soc. em Rev. RJ, EDUR, vol. 36, 1, jul / dez, p. 109 - 123, 2014

Ribeiro, P. **Sedução generalizada e Primazia do Sexual**, Percurso n° 16, São Paulo, 1996, p.49-57.

OMS. **Classificação dos Comportamentos e transtornos mentais da CID-10**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Ortega, F. **O corpo incerto**. Rio de Janeiro, Garamond 2008.

Ortega, F. **Práticas de Ascese corporal e construção de bioidentidades in Cadernos de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 11 (1): 59 - 77, 2003

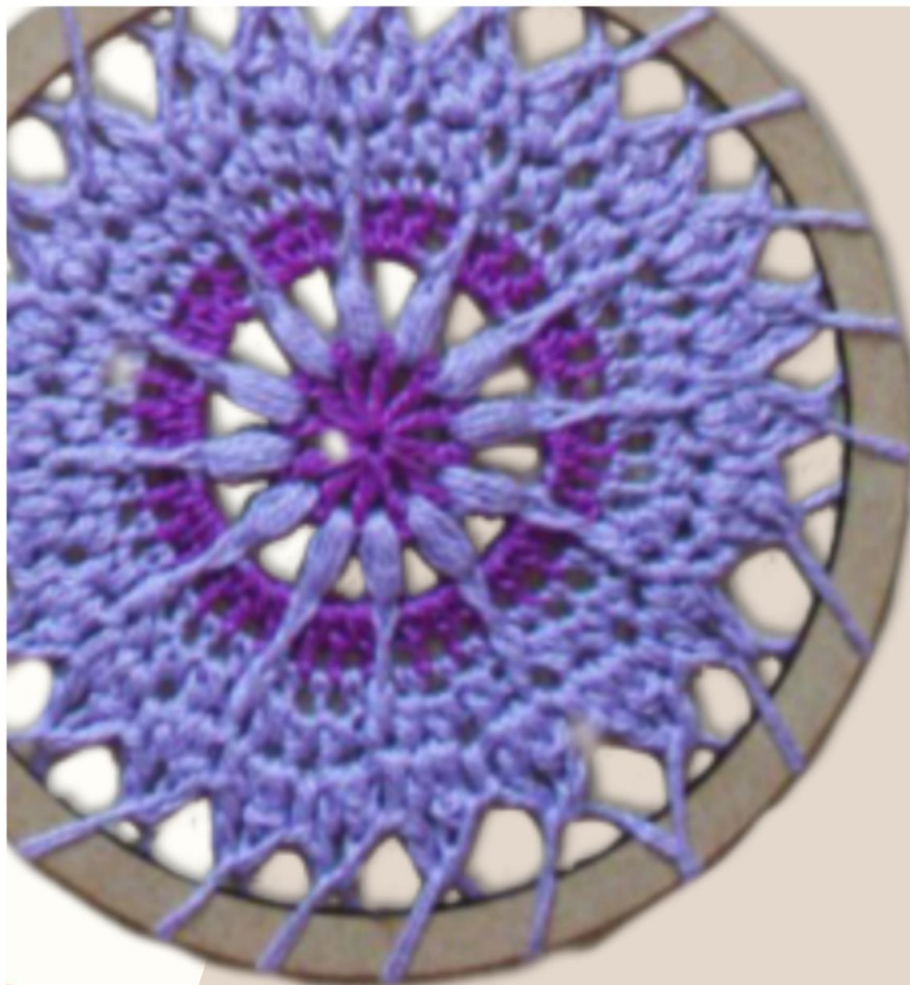
Ferreira, M. **Traumas não elaboráveis**. São Paulo: Zagodoni, 2011

Zorzanelli R., Dalgalarrodo, P., & Banzato C. **O projeto Research Domain Criteria e o abandono da tradição psicopatológica**. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, 17(2), 328-341.

Data do envio: 27/02/2021

Data do aceite: 21/04/202





Homenagens

Capa da Seção - Homenagens

[Início da descrição da imagem]

Imagem de parte de mandala nos tons lilás e roxo ilustram o card.

Na parte inferior em letras roxas: Autores convidados.

[Fim da descrição da imagem]



ISSN 1807-6211 [Julho. 2021] Nº 36

VIDA ESPERANÇANDO

Elza Dely Velloso Macedo

Há pessoas que transbordam boniteza, força, alegria, coerência, desejo e muita esperança. Elza Dely, como era afetuosamente conhecida, passou por nós nos inspirando a *ser mais*. Freireanamente, *ser mais*. A revista ALEPH também expressa sua admiração e dedicou-se, neste número, a recolher algumas, dentre tantas, homenagens dedicadas à Elza e sua família. Esperançando, vamos reconhecendo os tantos lugares por onde ela passou e por onde deixará saudade. Foram 77 anos vividos intensamente.

Carta à família (tão amada) de Elza Dely, colegas e estudantes, colaboradores da FEUFF

“Mais do que revê-las [nossas experiências], como se fossem fotografias de idos tempos, vivi-as de novo” (Paulo FREIRE).

O que aprendemos com quem convivemos?

todas estas pontes, que vamos tentando – individual e coletivamente - construir com nossas narrações vão nos ensinando o quanto precisamos lavar o nosso solo com humildade e, paradoxalmente, não capitularmos diante de nossa herança e de nossas utopias (Célia LINHARES).

Em meio à imensa tristeza que sinto-sentimos pelo falecimento de Elza Dely, uma certeza: a de que permanecerá conosco na Faculdade de Educação, memória viva de uma convivência ensinante de amorosidade, conhecimento, dedicação à Educação Pública, bravura, luz.

Lembraremos de Elza como companheira sempre firme nas lutas com que nos comprometemos, nas difíceis situações pessoais de perda enfrentadas, em uma vida plena em realizações e emoções.

Elza, estimada e admirada por tantas e tantos, professora muito querida pelos alunos. É como se a visse agora em um caleidoscópio de intensas lembranças e cores: salas de



aula, debates, reuniões de estudo, festas, dias e noites de aulas públicas nas ruas em tempos de Greve.

Vêm-me flashes de inverno em um Fórum Mundial de Educação (Porto Alegre, 2004), participando de debates e escolhendo juntas xales coloridos tecidos por artesãs... Incontáveis momentos em passeatas, ocupações (driblando a polícia), histórias alegres, acontecimentos tristes, desafios.

E, mais recentemente, na construção coletiva do Curso de Pós Graduação “Educação, Trabalho e Culturas Profissionais: Multidimensionalidade da Práxis Docente”, testemunhamos sua participação intensa. Professora aposentada, trabalho como militância (palavras dela). Sempre com respeito à diversidade, valiosas contribuições e muito afeto. Simplicidade brilhante, beleza em todos os sentidos. Encantante em sua radicalidade trançada com a leveza que fortalece, rebeldia e doçura de mãos dadas.

Como nos xales das artesãs, são fios e cores de vidas que se entrelaçam.

Estaremos juntas-juntos, esperando que as boas lembranças ajudem a confortar sua família, ajudem a nos confortar, inspirem-nos a seguir, pois essa será a nossa homenagem.

Neste ano do *Centenário de Paulo Freire: 100 Anos de Luta e Esperança*, ele nos lembra que

Precisamos vislumbrar nosso trabalho com base em uma noção de perspectiva e história. Nossa luta de hoje não significa que necessariamente conquistaremos mudanças, mas sem que haja essa luta, hoje, talvez as gerações futuras tenham de lutar muito mais. A história não termina em nós: ela segue adiante.

Saibam de nosso carinho.

ELZA DELY: PRESENTE! Sempre...

Maria Lucia Cunha Lopes de Oliveira

Professora da FEUFF



Aos familiares e a todos os amores de Elza Dely

Quando ingressei na FEUFF, a professora Elza Dely já estava aposentada mas ainda muito presente em inúmeros projetos. Lembro-me de encontrá-la sempre linda pelos corredores da UFF no movimento amoroso e permanente de construção da educação. Só pude receber sorrisos, tão largos e sinceros, de quem queria conhecer os professores novos da FEUFF, nossas trajetórias e sonhos. Sempre houve muito respeito, acolhimento, alegria e convite à militância.

Comigo, as prosas sobre a educação e a vida ocorreram nas escadarias da Candelária, por entre bandeiras, esperança e gritos. Nenhuma bandeira era pesada para aquela que sorria, respirava a educação como liberdade e transgredia.

Que seu abraço se faça presente em todes nós, querida Elza!

Lúcia

Cavaliere

Professora da FEUFF

Círculo de Giz Brechtiano⁸⁵

Todos os que conheceram Elza sabem a mulher incrível que ela foi e os adjetivos atribuídos são sempre menores que Elza. A sua paixão por teatro não a levou somente a plateias por todos os cantos mas a fazer teatro no círculo brechtiano. Conosco andou por aí, colaborou com a formação cultural de várias turmas da UFF, se jogou nos exercícios, inventou histórias. Elza também faz parte da nossa história do teatro.

Eduardo Galeano foi um escritor uruguaio, ou melhor, latino-americano, em 1989 publicou seu livro, o Livro dos Abraços, no qual pertence o seguinte texto: El Mundo

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y digo que somos un mar de fueguitos.

⁸⁵ Disponível em <https://youtu.be/RvKiyj0-8jg>.

-El mundo es eso – reveló-. Un montón de gente, um mar de fogueiros. Cada persona brilla con luz própria entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida com tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

E quem se aproximou de Elza, se acendeu.

Companheira e querida Elza Dely, presente!

Círculo de Giz Brechtiano⁸⁶

Nascido na Faculdade de Educação

⁸⁶ Kênia Miranda, Sofia Escobar, Roberto Della Santa, Lorene Figueiredo, Luciana Requião, Marise Brandão, Monique Lima, Leonardo Rodrigues, Ingrid Carvalho, José Rodrigues, Renata Vereza.

UM ABRAÇO COM PALAVRAS Para Mônica Silvestri

Mulher guerreira e forte que enfrentou as adversidades da vida de frente, sem fugir da luta e com muita determinação

Otimismo, sempre. Amava a vida e via sempre o melhor em tudo e em todos.

Não, era uma palavra que inexistia em seu vocabulário. Sempre alegre e corajosa, não perdia o bom humor e a determinação frente às dificuldades.



Impossível, só o que ela não queria fazer. Não esperava a hora, fazia acontecer.

Criativa, intuitiva e inovadora deixou sua marca na FEUFF – O LABORATÓRIO de BRINQUEDOS, espaço idealizado e materializado por ela.

Amava as crianças e esse AMOR está presente em cada detalhe do Laboratório de brinquedos. Com sua alma moleque se deliciava ao ver o prazer da criança nas atividades do Laboratório.

Minha homenagem à amiga e companheira de trabalho Mônica Silvestri, com quem tive a honra de conviver e com quem aprendi muito. Mônica é dessas pessoas especiais que cruzam as nossas vidas para nos mostrar que o mundo pode ser mais bonito, mais leve, mais alegre. Mônica sempre PRESENTE!

Carmen Pérez

MEU CONHECIMENTO DE HUMBERTO MATURANA

Nelson Monteiro Vaz - UFMG.

Foto: Maturana e Vaz em Santiago, 2004.



Quem leu Maturana e não se scandalizou, não entendeu. Ele faz as perguntas profundas e inevitáveis nas dúvidas de todos nós e de muitos pensadores, mas ele não se conforma em deixá-las sem respostas. É possível não concordar com suas propostas e muitos não concordam, mas é impossível não entender o que ele propõe. Ele está interessado em explicar o que se passa com o observador humano em seu observar, em seu viver na linguagem. Neste processo, ele explica o que constitui uma explicação e o que a torna científica. Diz que a linguagem permite a comunicação mas não é a transmissão de informação simbólica, mas sim uma coordenação de condutas e, no caso humano, uma coordenação desta coordenação — um viver na linguagem que nos caracteriza como humanos. Diz que somos emocionais, como todos os animais, e não racionais como supomos. Quando era estudante de doutorado em Londres, J.Z.Young, seu mentor, preocupado, perguntou: “Por que você quer mudar tudo!?” Ele respondeu: “Eu não quero mudar tudo, mas tudo resulta mudado quando penso na biologia do conhecer.” Esta frase volta e meia me comove: “Tudo resulta mudado”, uma intuição de toda uma outra cosmologia que ele, afinal, desenvolveu gradualmente, como um artesanato.

Se faço as perguntas usuais — o que é a realidade? Quem somos nós — encontro-me em um mundo estranho, e neste mundo nós mesmos somos as coisas mais estranhas.

Se, por outro lado, acho que meu corpo tem que “dar conta” do que se passa comigo, encontro-me como minha biologia de ser vivo, de animal, de *Homo sapiens*, de pessoa na família, na sociedade. Encontro-me com a Biologia do Conhecer e da Linguagem. “A árvore do Conhecimento” (MATURANA; VARELA, 2001) é o livro mais popular sobre o tema e seu tratamento mais rigoroso está em “Autopoiesis and Cognition” (MATURANA; VARELA, 1980).

Antes de encontrar Humberto Maturana eu encontrei, fortuitamente, Francisco Varela, como descrevi em outro local (VAZ, 2011). Maturana e Varela ou, mais frequentemente, Varela e Maturana, são citados como criadores da “teoria da autopoiese” ou fundadores da “Escola de Santiago” de epistemologia. Estas duas denominações são enganosas e não se referem adequadamente à obra destes dois neurobiólogos e pensadores formidáveis. Isoladamente, a ideia de autopoiese, ou auto-criação/manutenção, não se refere a nada que não já saibamos: os seres vivos estão entregues a si mesmos, são entidades autônomas. E a “Escola de Santiago” imagina um corpo coerente de conhecimentos e estes dois cientistas diferiam em pontos fundamentais de seu entendimento. Talvez a aproximação menos problemática a esta diferença seja a leitura das introduções que cada um deles escreveu, vinte anos depois, para a segunda edição do primeiro livro que escreveram juntos “ De máquinas e seres vivos” (MATURANA, 2011 a; VARELA, 2011) e do artigo do editor que aponta estas diferenças (PAUCAR-CACERES; HARDEN, 2011). Varela é melhor descrito como autor da “neurofenomenologia” ou da teoria da “enação” (VARELA et al. 2003), enquanto que Maturana é o construtor principal da Biologia do Conhecer e da Linguagem (MATURANA, 1997). Varela, infelizmente, faleceu ainda jovem, em 2001; Maturana, 20 anos depois, em 6 de maio de 2021.

Intermediei a introdução de Varela à imunologia ao final dos anos 1970, e publicamos juntos um texto que marcou uma forte inflexão em minha carreira de imunologista experimental e teórico (Vaz and Varela, 1978). Quatro anos mais tarde, organizei um

simpósio para a SBPC, no qual Varela conheceu Antônio Coutinho e três ou quatro anos adiante estávamos os três presentes em Paris, na Unité d'Immunobiologie do Institute Pasteur. Em colaboração com Coutinho e sua equipe, na qual destaco a figura de John Stewart, Varela publicou então diversos textos teóricos de imunologia com base em uma grande riqueza de resultados experimentais produzidos pelo grupo de Coutinho. Maturana, por outro lado, nunca se referiu diretamente à imunologia, a não ser por um curto capítulo, em 2009. Neste capítulo ele afirma: "Se pensarmos o sistema imunitário como um sistema cognitivo, buscaremos explicá-lo e entendê-lo em termos cognitivos segundo o que pensamos que é um fenômeno cognitivo." E esta tem sido minha atividade e minha dificuldade desde os anos 1980, ou seja, mostrar que a atividade imunológica, ao contrário do entendimento usual, não é uma atividade cognitiva, mas sim uma parte da dinâmica estrutural de constituição dos seres vivos, assim como é o processo digestivo ou a respiração.

É irônico que não tenhamos—eu e Maturana —publicado nada juntos, embora nos referirmos um ao outro com carinho (MATURANA, 2011b). Em e-mails que trocamos em 2018, ele me dizia: "Recorda que não são nem os antígenos nem mesmo os anticorpos que indicam a recuperação de uma enfermidade, mas sim a recuperação da harmonia da autopoiese molecular" (MATURANA, 1978 — não publicado). Eu procurava uma maneira de falar da "harmonia da autopoiese molecular" a meus colegas imunologistas, porque esta não é uma linguagem biomédica. Hoje, me dou conta que é possível, sim, falar desta harmonia, mas não tenho mais o meu mestre para compartilhar esta alegria.

Um dos colaboradores importantes da obra de Maturana, coautor das incursões sobre a teoria evolutiva com a proposta da origem das espécies por deriva natural (MATURANA; MPODIZIS, 1992; 2000), que muito tem colaborado conosco. Jorge Mpodizis se destaca também, internacionalmente, na neurobiologia.

Referências



MATURANA, H. R., & VARELA, F. J. **Autopoiesis and Cognition**. The Realization of the Living. Dordrecht: Reidel, 1980.

MATURANA, H. R., & VARELA, F. **El Arbol del conocimiento**. Las bases biológicas del entendimiento humano. In (pp. 19-81). Santiago: Editorial Universitaria, 1984.

MATURANA, H. R., & MPODOZIS, J. **Origen de las especies por medio de la deriva natural**. Ó, La diversificación de los linajes a través de la conservación y cambio de los fenotipos ontogénicos. Santiago: Museo Natural de Historia Natural, 1992.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MATURANA, H., & MPODOZIS, J. **The origin of species by means of natural drift**. Revista Chilena de Historia Natural, 73, 261-310, 2000.

MATURANA, H. **O sistema imunitário**. Em: Habitar Humano: em seis ensaios de Biologia Cultural (pp. 296). São Paulo, 2009.

MATURANA, H. R. **Twenty years after**. Origins and Implications of Autopoiesis. Preface to the Second Edition of De Máquinas y Seres Vivos. Constructivist Foundations, 6(3), 295-305, 2011.

MATURANA, H. R. **Diseases: Loss of Inner Harmonies?** Constructivist Foundations, 13(1), 609-620, 2011.

VARELA, F. J. **Twenty years after. Preface to the Second Edition of De Máquinas y Seres Vivos**. Constructivist Foundations, 6(3). 295-305. Maturana, H. R. (2011). Diseases: Loss of Inner Harmonies? Constructivist Foundations, 13(1): 609-610, 2011.

MPODOZIS, J. M. **Function vs. Structure: The Immune System as a Case in Point**. Constructivist Foundations, 13 (1); 607-609, 2011.

PAUCAR-CACERES, A., & HARDEN, R. **Introduction by the translators; Twenty years after**. Preface to the Second Edition of De Máquinas y Seres Vivos. Constructivist Foundations, 6(3), 293-295, 2011.

VARELA, F.J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. Porto Alegre: Editora Artme, 2003.

VAZ, N. M. **Francisco Varela and the Immunological Self**. Systems Research and Behavioral Science, 28, 696–703. DOI: 10.1002/sres.1126, 2011.



MEU CONHECIMENTO DE MATURAMA

Luiz Antonio Botelho Andrade (UFF)

Eu conheci Humberto Maturana no ano de 1982, em Campinas, durante a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no Simpósio organizado pelo Dr. Nelson Vaz, então Professor do Departamento de Imunobiologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Do encantamento para com o novo paradigma - Biologia do Conhecer - venho tentando compreender os fundamentos epistemológicos do referido paradigma e até mesmo utilizando os mesmos em diversos textos e contextos de minha vida universitária, na UFF.

Embora eu tenha me doutorado em Imunologia no Instituto Pasteur, no período de 1986 a 1990, por indicação do Professor Nelson Vaz, a quem muito agradeço, a educação é minha outra paixão. Assim, de volta à UFF, depois do doutoramento, mesmo exercendo alguns cargos administrativos, eu nunca deixei de lecionar e de me aprofundar na extensa obra de Maturana. Enquanto Diretor do Instituto de Biologia, participando das acaloradas discussões do Conselho Universitário sobre autonomia universitária, dialogando com a Biologia do Conhecer de Maturana, propusemos uma teoria para conceber a universidade (ANDRADE et al. 2000; 2001) em sua relação de coteriva histórica com a sociedade (ANDRADE et al. 2002). No Instituto de Biologia, criamos o Curso de graduação de Biologia, no ano 2000, no qual, desde então, fiquei responsável pela disciplina de Biologia do Conhecer, ministrada de forma presencial, imersiva e, agora, durante a pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2), de forma remota, respondendo à necessidade imperiosa de distanciamento social. Enquanto Pró-reitor de Extensão, tive a oportunidade de organizar, junto com o Prof. Leonardo Guelman do IACS, então Diretor do Centro de Artes da UFF, a Agenda Acadêmica de 2005, com o tema Interlatinidades. Dentre os vários eventos realizados durante a Agenda de 2005, eu ressalto dois momentos muito marcantes – a realização de um congresso em homenagem a Paulo Freire, com a participação do poeta Tiago de Mello, e a vinda de Humberto Maturana à Niterói (Figura 1). Na Universidade, Maturana conversou com os dirigentes máximos da Instituição - os Professores Cícero Mauro Fialho Rodrigues e Antonio José Peçanha, reitor e vice-reitor,



respectivamente, e com vários diretores de unidade, conselheiros e estudantes. Dos participantes deste encontro, eu destaco o Prof. Luiz Walter, então presidente da FEC, o Professor Waldeck Carneiro, então Diretor da Faculdade de Educação, o Prof. Emmanuel Andrade, da Escola de Engenharia, e a Professora Célia Linhares, com quem compartilho até hoje muitos sonhos sobre Educação.

Para aprender mais sobre a Biologia do Conhecer, eu fiz um curso de uma semana com Humberto Maturana, no Instituto Matristico, em Santiago do Chile, em 2006. Nesta época, as aulas eram ministradas pelo próprio Maturana, em um quadro negro convencional, e iniciadas sempre com o rosto de um bonequinho desenhado no canto superior do quadro negro. Ele repetia sempre que o desenho era para chamar a atenção dos estudantes que as suas proposições deveriam ser tomadas como um convite à reflexão e não como verdades incontestes. Retornei ao Instituto Matristico em mais uma ocasião, para uma colaboração acadêmica, na companhia da Professora Rita de Cassia Vasconcellos, do Departamento de Imunobiologia da UFF, à convite do Professor Nelson Vaz (UFMG).

Mais recentemente, eu me tornei membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIPE). No âmbito deste coletivo nos reunimos em uma disciplina aberta, aos sábados, de fevereiro à junho do corrente ano, intitulada “Conversas sobre a Biologia do Conhecer”. Com as possibilidades tecnológicas de agora, as “Conversas de sábado”, como eram chamadas, alcançaram várias partes do Brasil e do exterior e foram enriquecidas pelos diferentes saberes dos professores que participaram destas conversas, especialmente os Prof. Nelson Vaz (UFMG), Carlos Morthé (Consultor em educação) e José Mendes Fonteles (UFC). Contribuíram também, de forma ocasional, os Professores Jorge MPodozis (Chile) e Beto Vianna (UFS). Algumas das ideias discutidas no Curso estão disponíveis em um dossiê da Revista Heliuss (VIANNA, ANDRADE e VAZ, 2021). Em 6 de maio do corrente ano, recebemos a triste notícia do falecimento do Professor Humberto Maturana, para quem realizamos um tributo muito emocionante no âmbito de nossas “conversas de sábado”.

Consternado com as mais de 500 mil vidas brasileira perdidas, muitas das quais provocadas indiretamente pelo desgoverno, reunimos forças para falar do amor matrístico (em Maturana) que, não sendo sentimentalismo, é concebido como disposição corporal de aceitação do outro, enquanto legítimo outro na convivência (MATURANA, 2001; 2002). Nesta concepção, o amor, enquanto emoção que fundamenta o social e, por conseguinte, a educação, se torna revolucionário nestes tempos de incitação à cultura do ódio, pelo desgoverno.

No contexto das comemorações do Centenário de Nascimento do Patrono da Educação brasileira – Paulo Freire (1921-1997), e do falecimento de Humberto Maturana (1928-2021), aceitamos articular as epistemologias de ambos - Freire e Maturana - em um capítulo de Livro organizado pelo Prof. Waldeck Carneiro, a ser lançado no mês de setembro do corrente ano.

Referências

ANDRADE, L. A. B.; LONGO, W. P.; PASSOS, E. **Autonomia como um modelo explicativo da ontologia da universidade**. Revista Universidade e Sociedade, n. 21, p. 73-84, Distrito Federal, 2000.

ANDRADE, L.A.B. & SILVA, E.P. **Universidade e sua relação com o outro**: um conceito para extensão universitária. Revista Educação Brasileira, Vol. 23, No 47, p.65 - 79, Distrito Federal, 2001.

ANDRADE, L.A.B.; SILVA, E.P.; LONGO, W. P. & PASSOS, E. **Coderiva**: uma história de congruência entre universidade e sociedade. Movimento. Revista da Faculdade de Educação da UFF, Niterói, v.6, p. 58- 89, 2002.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2001.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2002.

VIANNA, B.; ANDRADE, L.A.B. & Vaz, N. M. (2021) **Ensinar é impossível, e aprender, inevitável**: comentários sobre a epistemologia de Humberto Maturana. Revista Helius, v.3, n.2, fasc.2, artigos do Dossiê, 2021. Disponível em:<https://helius.uvanet.br/index.php/helius/article/view/158>





Teatro da UFF - Agenda Acadêmica de 2005 – Interlatinidades



Teatro da UFF - Agenda Acadêmica de 2005 - Interlatinidades